

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

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки**

**Випуск 141
Частина I**

Кіровоград – 2015

ББК 74.580
Н-37
УДК 378

Наукові записки / Ред кол.: В.В.Радул, С.П.Величко та ін. – Випуск 141. Частина I. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – 200 с. (Серія: Педагогічні науки).

ISBN 978 -7406-57-8

«Наукові записки. Серія «Педагогічні науки» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановою президії ВАК України від 16 грудня 2009 р. № 1-05/6

Збірник наукових праць є результатом окремих наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів педагогічних проблем

Рецензенти: **Пехота О.М.**, доктор педагогічних наук, професор
Сергієнко В.П., доктор педагогічних наук, професор
Калініченко Н.А., доктор педагогічних наук, професор

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Радул Валерій Вікторович	– доктор педагогічних наук, професор (науковий редактор)
Величко Степан Петрович	– доктор педагогічних наук, професор
Вовкотруб Віктор Павлович	– доктор педагогічних наук, професор
Кушнір Василь Андрійович	– доктор педагогічних наук, професор
Ткаченко Ольга Михайлівна	– доктор педагогічних наук, професор
Растригіна Алла Миколаївна	– доктор педагогічних наук, професор
Садовий Микола Ілліч	– доктор педагогічних наук, професор
Черкасов Володимир Федорович	– доктор педагогічних наук, професор
Довга Тетяна Яківна	– кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар)

*Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 12 від 26 травня 2015 року)*

Статті подано у авторській редакції

ISBN 978-7406-57-8

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2015.

ЗАГАЛЬНОСВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗШИРЕННЯ Й МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ

УДК 378.091.12

CONCEPTIONS FOR KEY COMPETENCES AND EXPECTATIONS TO THE CONTEMPORARY TEACHER

Siyka CHAVDAROVA – KOSTOVA (Sofia, Bulgaria)

The conception about so called “key competences” became very popular in the last several years. One of the reasons for this fact is its status in the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). This status made the conception very popular not only on the political level (European educational policy, national educational policy), but also on the academic level as provocation to different kinds of interpretations.

The definition of the competences in this Recommendation is: “a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context”. They are necessary “for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment”. All 8 key competences: Communication in the mother tongue, Communication in foreign languages, Mathematical competence and basic competences in science and technology, Digital competence, Learning to learn, Social and civic competences, Sense of initiative and entrepreneurship and Cultural awareness and expression are “considered equally important, because each of them can contribute to a successful life in a knowledge society” [4: 4].

There is another conception about key competences that differs in names and structures of competences. There are 3 broad competences’ categories in the OECD conception: Use tools interactively, Interact in heterogeneous groups, Act autonomously. These categories “are interrelated, and collectively form a basis for identifying and mapping key competencies”. The base for the categories is “the need for individuals to think and act reflectively”. Reflectiveness is “not just the ability to apply routinely a formula or method for confronting a situation, but also the ability to deal with change, learn from experience and think and act with a critical stance” [5: 5].

How these conceptions reflect on the expectations to the contemporary teacher? From one side, they are related to the professional work of the teacher with pupils and his/her expectations to their learning achievements and behavior in the classroom. Here, each competence or competence category is some kind criteria for pupils’ attainment in learning and social communication in the school. From other side, they could be interpreted as criteria for teacher’ characteristics that are important for the effective pedagogical work.

Why the teacher should know the complex of the eight key competences. Not only because its political meaning (despite it is also important for all EU countries as political guidelines that reflect some common vision on what is important for the contemporary EU citizen, not with compulsory character but as a recommendation). For some teachers it could not be a difficult task – if the subject that they teach corresponds to some key competence (in particular, the competences 1-4, 6, 8). It’s very important teacher to take attention as on knowledge and skill dimensions of the competences as on attitude dimension that is naturally educational in comparison with the first and the second that are more didactic orientated. The teacher as a professional should think as for the academic achievements of his/her pupils as for their development of personality (namely in the context of human relations, their moral dimensions, formation of identity and self-esteem) [Чавдарова – Костова, 2011]. The first and the second dimensions have meaning for the assessment of pupils (and sometimes of teacher’s professional success) – internal and external, how they have mastered the learning content. In their work some teachers put accent only on this, thinking their work mainly from its didactic significance. But the teachers should be also educators that think about formation of the personality (that is difficult to assess by marks in internal or external assessment). Attitude dimension in each competence reminds that teachers’ work is more than work for knowledge and skills.

Some examples: “A positive attitude towards communication in the mother tongue involves a disposition to critical and constructive dialogue, an appreciation of aesthetic qualities and a willingness to strive for them, and an interest in interaction with others. This implies an awareness of the impact of language on others and a need to understand and use language in a positive and socially responsible manner.” (Communication in the mother tongue); “A positive attitude involves the appreciation of cultural diversity, and an interest and curiosity in languages and intercultural communication.” (Communication in foreign languages); “A positive attitude in mathematics is based on the respect of truth and willingness to look for reasons and to assess their validity. Competence includes an attitude of critical appreciation and curiosity, an interest in ethical issues and respect for both safety and sustainability, in particular as regards scientific and technological progress in relation to oneself, family, community and global issues.” (Mathematical competence and basic competences in science and technology) [4: 5, 6].

Maybe for the teachers could be more difficult to realize activities in the context of the competences Learning to learn or Sense of initiative and entrepreneurship because they are not directly related to some subject. The first of them is classical in the theory of self-education. The second is necessary for the economic

development. Good psychological preparation is very necessary for the teachers to have success in realization of attitude dimension of the competence Learning to learn: "A positive attitude includes the motivation and confidence to pursue and succeed at learning throughout one's life. A problem-solving attitude supports both the learning process itself and an individual's ability to handle obstacles and change. The desire to apply prior learning and life experiences and the curiosity to look for opportunities to learn and apply learning in a variety of life contexts are essential elements of a positive attitude [4: 7]." Another preparation is necessary for the development of knowledge, skills and especially attitude dimension of the competence Sense of initiative and entrepreneurship: "A positive attitude includes the motivation and confidence to pursue and succeed at learning throughout one's life. A problem-solving attitude supports both the learning process itself and an individual's ability to handle obstacles and change. The desire to apply prior learning and life experiences and the curiosity to look for opportunities to learn and apply learning in a variety of life contexts are essential elements of a positive attitude [4: 9]."

The competence framework of the OECD is more educational than didactic orientated. Its application in everyday teachers' work requires more professional engagement in development of moral based pupils' interpersonal relations and self-education. Such orientation is clearly declared at the beginning of the presentation of competences: "A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating [5: 4]."

The comparison between two complex of competences shows some similarities not so in a didactic, subject-based plan. It is very clear by the names of the concrete competences in the categories.

The category Using tools interactively contains 3 competences: Use language, symbols and texts interactively, Use knowledge and information interactively, Use technology interactively. The category Interacting in heterogeneous groups. The category Interacting in Heterogeneous groups is formed from the competences: Related well to others, Co-operate, work in teams, Manage and resolve conflicts. The last category Acting autonomously contains categories Act within the big picture, Form and conduct life plans and personal projects and Defend and assert rights, interests, limits and needs [5].

This complex of competences is more directed to the personal development (namely the 3rd category), communication with others (2nd category) and using different informational sources in an interactive way (1st category). The teacher could plan and organize special educational activities to develop necessary pupils' skills and attitudes to the self-development and to communicate with others that differs from him/her. It's not so easy to realize such activities because the subject teachers need special methodic preparation how to work with these competences complex and really to use them in their educational practice.

The same could be said for the EU understanding of the set of necessary competences for the life-long learning. There is a statement that this could be a problem in the teacher training: "There are indications that, in some countries, initial teacher education prepares teachers to use the key competences approach. However, the majority of teachers are those already in service. National reports and policy exchanges show little evidence of systematic efforts to update their competences accordingly [3: 5]." A similar statement could be read in another EU Communication: "Staff need the skills to give every pupil adequate opportunities to acquire necessary competences in a safe and attractive school environment based on mutual respect and cooperation, which promotes social, physical and mental well-being and where bullying and violence have no place. Yet most countries report shortfalls in teaching skills. Despite this, incentives for, and investment in, continuous training and development are weak. Generally, time spent on inservice training is minimal and many Member States offer no systematic support for new teachers [2: 12]."

It's clear that different competences' complexes provoke seriously theoretical and practical educational field. It's not enough to develop such complexes. The big challenge is to realize their ideas in the everyday school practice. This is a challenge to all teachers but also to the university teacher preparation.

BIBLIOGRAPHY

1. Чавдарова – Костова, С. (2011) Компетентностите като резултат от възпитателния процес. В: Обучението като път към образованието. УИ „П. Хилендарски”. Пловдив.
2. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools. 3.7.2008. – <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>, 24.04.2015
3. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the regions. Key competences for a changing world. Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme". 25.11.2009. – <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF>, 24.04.2015
4. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). – <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>, 25.04.2015.
5. The definition and selection of key competences. Executive summary. OESD. – <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>, 25.04.2015.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Сийка Георгиева Чавдарова-Костова – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории воспитания, заместитель декана по международным связям и научно-исследовательской работе факультета педагогики Софийского университета имени Св. Климента Охридского (Болгария, г. София).

УДК 378

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Анна КЛИМ-КЛИМАШЕВСКА (Седльце, Республика Польша)

Постановка проблемы. Дошкольный возраст – особенный период в развитии ребёнка. Научные исследования однозначно доказывают, что именно в раннем возрасте формируется большая часть интеллектуальных и общественных умений, расширяются горизонты и углубляются знания об окружающем мире. Познание окружающей среды не только позволяет удовлетворить любопытство маленького ребёнка, но пригодится также в школе, так как полученные дошкольниками знания становятся основанием для их совершенствования на школьных уроках.

Основная форма деятельности ребёнка в дошкольном возрасте – игра. Благодаря ей, он лучше узнаёт мир и общественные отношения, развивает ум и учится эффективно действовать. В игре ребенок реализует потребность в активности, а также в положительном эмоциональном состоянии и разгрузке эмоциональной напряжённости.

Большим разнообразием отличаются педагогические игры для детей. Такие игры преследуют две цели – позволяют приятно провести время и научиться чему-то, получить необходимые умения. К педагогическим играм относят: настольные игры (кроссворды, пазлы, мозаика; игры с числами и словами); орфографические, географические, исторические игры; Тэттрис, интернет-игры, игры-загадки, игры на развитие памяти и внимания и много других.

Изложение основного материала. По характеру педагогические игры можно разделить на следующие категории: подвижные, поисковые, конструкторские, тематические, дидактические, исследовательские и театральные.

Подвижные игры содержат элементы двигательных умений, особенно таких, как: ходьба, бег, прыжки и т. п. Большинство подвижных игр носят коллективный характер, например, игра в прятки, в классы, игры с мячом, скакалкой. В этом случае дети должны соблюдать определенные правила и учиться взаимодействовать с другими. В связи с этим подвижные игры способствуют не только совершенствованию двигательных умений, но и социальному развитию ребёнка.

Поисковые игры обеспечивают детям непосредственный контакт с окружающей действительностью (природной и социальной средой), переживание положительных эмоций, вызванное достижением новых целей и выполнением интересных заданий. Сущность этих игр состоит в том, что ребенок учится ориентироваться в разного рода следах, оставляемых животными в природе. Целесообразная организация игры и четкие требования, предъявляемые детям в виде игровых заданий, создают широкие возможности для разнообразия учебно-воспитательной работы в детском саду. Поисковые игры содержат элементы передвижения, поиска, преследования, сбора, коллекционирования, охоты, ловли и др. Это могут быть игры с реквизитом (листьями, цветами, плодами, насекомыми и др.). Они побуждают детей преодолевать препятствия, выполнять разнообразные познавательные задания, включенные в ход игры. В то же время, поисковые игры дисциплинируют детей, способствуют взаимопомощи, укрепляют дружеские отношения, а также совершенствуют зрительное восприятие, развивают внимание, смекалку, учат устанавливать причинно-следственные связи. Задания в поисковой игре должны быть не слишком трудными, но и не слишком легкими, чтобы вызвать у детей от преодоления трудностей.

Конструкторские игры предполагают создание ребенком различных строений с использованием разнообразного доступного материала (чурок, камешков, палочек, песка, глины и т.п.). В младшем дошкольном возрасте ребёнка привлекают действия со строительным материалом, а сама постройка для него не слишком важна. В старшем дошкольном возрасте само строение уже приобретает значение для ребенка. Ребёнок бережёт его от разрушения, по крайней мере, до окончания игры. Процесс постройки становится более организованным и относительно независимым от случайных факторов, которые у малышей легко провоцируют прекращение или изменение конструкции. Постройки в старших дошкольных группах усложняются, работа приобретает коллективный характер, появляется разделение труда. Конструкторские игры развивают воображение детей, а также их моторные способности, конструктивные умения и т.п.

Дидактические игры наиболее часто иницируются и организовываются взрослыми, которые побуждают детей к исполнению игровых действий. Целью этих игр является развитие мышления детей, их наблюдательности, внимания и умения соблюдать правила. К ним принадлежат, главным образом, лото, мозаики, ребусы, кроссворды и настольные игры, например, нарды, домино или шашки. В дошкольном образовании дидактические игры нашли самое широкое применение в обучении математических понятий. Одним из видов дидактических игр, которые способствуют общему развитию ребёнка, являются пазлы. Пазлы содержат возможности для развития умений анализа и умозаключения, которые понадобятся на более позднем этапе образования ребёнка.

Наряду с пазлами для развития малышей широко используется мозаика.

Игры такого типа развивают мануальные, моторные способности детей, способствуют формированию творческого воображения, чувства формы, цвета, размера и др.

Эффективное влияние на процесс саморазвития оказывают коллективные настольные интеллектуальные игры. К ним принадлежат шахматы, шашки, китайское Го, а тоже Хус-Бао – одна из разновидностей старинной африканской игры Манкаля. Хус-Бао отличается очень лёгкими для овладения принципами игры и высокими воспитательными возможностями, которые обеспечивают развитие положительных качеств ребенка. Это коллективная игра, которая требует непосредственного контакта с другим человеком, наиболее часто с ровесником. Естественное распознавание его намерений, планирование и развитие собственной стратегии происходит само собой и без большого усилия. Хус-Бао одна – из самых интересных стратегических игр, обеспечивающих всестороннее образование ребёнка. Игра развивает логическое мышление, концентрирует внимание, упражняет в навыках счета (в особенности сложения). Полученные навыки пригодятся для дальнейшего обучения письму и рисованию. Уже с первых минут игры у ребёнка наблюдается развитие моторики и положительное эмоциональное отношение к игре и учебе одновременно.

Игры Судоку – увлекательные головоломки из Японии, которые представлены доступными версиями для детей. Название игры происходит от японских слов **Су** (цифра) и **док** (отдельный). Судоку – это пазлы из цифр от 1 до 9, но операции с числами производить не нужно, достаточно их правильно расположить (в клетке, ряду, столбце). Судоку – захватывающая и развивающая игра, которая положительно влияет на развитие и обучение ребёнка, и в которую с удовольствием играют дети.

В современном мире все большую популярность завоевывают детские игры *с использованием иностранного языка*. Они касаются, главным образом, английского, но всё чаще встречаются игры с использованием немецкого, русского, французского или испанского языков. Благодаря этому, дети будут в состоянии усвоить большую часть самого языка и овладеть умением его применять. Детские игры на иностранном языке содержат те же положения и умения, что их польские эквиваленты, но одновременно владеют дополнительным аспектом изучения иностранного языка, потому что польский язык ребёнок и так выучит дома, общаясь на нем ежедневно. Речевые игры для ребят предполагают изучение слов и частично грамматики, произношения, применение слов в практических ситуациях. Дети смогут овладеть основами иностранного языка, также будет возможность продолжать обучение таким же методом в последующие несколько лет.

Целью *исследовательских игр* является развитие умственной чёткости ребёнка, расширение его увлечений, приобретение нового опыта, познание мира путем самостоятельной познавательной активности. В этих играх главную роль играет интуиция ребёнка, а непрерывное сопоставление с действительностью позволяет формировать целостную картину мира. В период 5-6 лет ребята открывают природные процессы, делают собственные научные открытия и изобретения. Исследовательские игры позволяют сконцентрировать внимание ребёнка на одном из элементов окружающей действительности и затем ориентировать его на сенсорные и эстетические аспекты. Целью этих игр является постановка и решение какой-то проблемы, связанной с поиском, открытием и приобретением новых знаний. Дети самостоятельно, но под руководством взрослого, выполняют опыты, проводят наблюдения, экспериментируют, что способствует развитию их познавательных способностей.

Театрализованные игры заключаются в постановке спектаклей и выполнении детьми ролей, что обеспечивает развитие у них экспрессивных, а также двигательных умений, творческого воображения, приобретение опыта взаимной деятельности. Благодаря театральным играм, ребёнок познаёт самого себя, осваивается в незнакомой обстановке, включается в коллективные отношения. Таким образом он получает уверенность в себе и собственных возможностях, что особенно важно для педагогически запущенных детей.

К педагогическим играм принадлежат *творческие игры*, которые стимулируют творческую активность ребенка, одновременно учат его самостоятельности в решении учебных заданий, позволяют совершенствовать мышление и упражнять ассоциативные способности. Художественное творчество является характерной формой деятельности дошкольников. Оно имеет много общего с игрой, однако отличается от неё тем, что он приводит к возникновению разнообразных продуктов детского творчества. Это могут быть рисунки, "улепянки, вытынанки или наклеянки". Однако наиболее полно детское творчество в дошкольном возрасте проявляется в рисунках. Художественные игры способствуют развитию воображения и собственного творчества детей.

В современном мире нельзя забывать о технических достижениях, а значит, об Интернете. Это главный источник доступа к педагогическим играм. Они различаются по видам, степени трудности, возрастным особенностям играющих, области, к которой относятся. В частности, это мозаики, пазлы; разного рода занимательные игры (лабиринты, раскраски, игры, игры Лего); макеты фабрик, магазинов, косметических салонов и т.п.; приключенческие, музыкальные, танцевальные, спортивные, языковые игры и многие другие, которые содержат элементы, побуждающие к логическому мышлению, развивающие мануальные и моторные способности у детей. Задачей этого типа игр является формирование ассоциаций, анализ и сопоставление фактов, использование имеющихся знаний для понимания новых ситуаций, применение новых знаний в знакомых ситуациях. Кроме того, эти игры

очень хорошо влияют в дальнейшем на концентрацию внимания детей, их воображение, укрепляют их веру в собственные силы.

В то же время, непозволительно, чтобы ребёнок проводил у компьютера слишком много времени. Существенное значение имеет контроль за играми, в которые играют ребята, и страницами Интернет, которыми они пользуются.

Важным показателем отбора соответствующих игр для детей считается, главным образом, их полезность для развития. В Интернете можно найти множество сайтов с разного рода играми, а также играми для детей разных возрастных групп. Следует пользоваться качественными, известными и хорошо зарекомендовавшими сервисами для детей, где игры не появляются случайно, а тщательно подбираются и оцениваются.

Формой развлечения и одновременно обучения являются *flash*-игры. Они дают возможность детям не только наблюдать за событиями, но и становиться участниками предложенных игровых ситуаций, проникать в воображаемый мир, быть участником вымышленных историй. Тематика игр *flash* может быть очень разнообразная: языковые, компьютерные, логические, математические, музыкальные игры, сопровождаемые комическими картинками, забавными видеоклипами, веселыми песенками, создающими праздничное настроение.

Среди разнообразия игр для детей разного возраста выделяются Дисней-игры. Характеризуются они в частности присутствием в них известных героев, например, канала Disney Channel или популярных вечеринок. Игры Дисней, главным образом, нацелены на развитие мышления – логичного и абстрактного – через ассоциации, упражнения. Одновременно они сконструированы так, что даже многократное повторение игровых действий никогда не надоедает, а напротив, будит в ребёнке жажду победы, желание действовать и умение преодолевать неудачи. Достижение цели вызывает у детей огромную радость.

В Сети существуют разнообразные сервисы и порталы, предлагающие развлекательные, воспитывающие и развивающие игры для самых маленьких.

Так, всё более популярным становится сервис <http://ciufcia.pl>. Это бесплатные on-line-игры для детей, тщательно выполненные в технологии flash. Компанией Чуфчи разработана целая серия игр, а главный акцент в них направлен на обучение в семье. Их создатели хотят, чтобы родители находились перед компьютером вместе со своими детьми, общались и взаимно развивались.

Czas Dzieci.pl – это портал для детей и родителей на информационно-развлекательную тематику. Он советует родителям, где и как можно провести свободное время с ребёнком. Предлагает репертуар кино, театров, а тоже текущую информацию и on-line игры для детей. Сервис, состоящий из нескольких тематических разделов, содержит каталог фирм, предлагающих воспитательные занятия, советы для родителей, конкурсы, игры. Для тех, которые предпочитают общение в сети, предлагается форум для родителей. На форуме представлены детские журналы и различная литература для детей.

Популярным сервисом является *Bobi-Bobi darmowe gry u zabawy flash*. Сервис предлагает большой выбор игр, сгруппированных логично в тематические группы. Здесь можно найти игры на площадке, игры-приключения, игры-раскраски и много других.

Он-лайн-игры для детей предлагает также сервис *Poszkole.pl*. Приходится констатировать, что рынок воспитательных игр содержит сегодня обширное количество разного рода игровых развлечений и педагогических игр. Это совершенное соединение приятного с полезным, разнообразие в выборе, тематическое богатство, занимательность. Развлекаясь, дети могут одновременно многому научиться, проверить свои знания и упражнять ум. Развивается интеллект и все сферы личности, происходит физическое, социальное, психическое развитие. Воспитательные игры обогащают знания практически в каждой области и позволяют использовать игру как индивидуально, так и в большей группе. Учеба и игра в группе побуждает детей к сотрудничеству и здоровому соперничеству, воспитывает способность получать радость от выигрыша и умение согласиться с поражением.

На Интернет-сайтах можно найти также *игры на запоминание*, которые содержат элементы, облегчающие запоминание определённых фактов, предметов, слов, цветов и т.п. Игры на запоминание подразделяются на конкретные этапы, которые связываются с увеличением информации, которую нужно запомнить, она растёт постепенно. Благодаря этому, мозг ребёнка постепенно приспосабливается к получаемой информации, элементы которой каждый раз повторяются, а к ним постепенно прибавляются новые.

Выводы. Педагогические игры обучают и воспитывают, развивают интеллект и индивидуальность ребенка. Сочетание хорошей игры с навыками речи, движения, поведения, размышления, а также учебными умениями (письма, чтения, пения, игры на инструментах) называется методом занимательного обучения, готовит детей к будущему образованию и одновременно сохраняет их детство.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Burgerová J. (2001), Internet vo výučbe a štýly učenia, Prešov: Kušník
2. Jagieľo E. (2011), Matematická edukácia prostredníctvom hier a zábav, in: M. Podhájecká, M. Miňová (ed.), Hra v predprimárnej edukácii, Prešov: Prešovska univerzita v Prešove
3. Klim-Klimaszewska A. (2010), Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Warszawa: Erica
4. Podhájecká M. (2008), Edukačnými hrami poznávame svet, Prešov: Prešovska univerzita v Prešove

5. Podhájecká M., Gerka V. (2013), Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego świata, Warszawa: Erica

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Анна Клим-Климашевска – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дидактики – лабораторией дошкольного воспитания Естественно-гуманитарного университета (г. Седльце, Республика Польша), действительный член Международной славянской академии образования им. Я. А. Коменского, действительный член Международной ассоциации профессоров славянских стран.

УДК 378.091.21

АКСЕЛЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Віктор СТРЕЛЬНИКОВ (Полтава, Україна)

Постановка проблеми. Вхідження України в глобальний економічний, інформаційний, культурно-освітній простір актуалізує завдання вищої школи щодо підготовки студентів до конкурентоспроможного професійного життя, з'являється замовлення на ефективні технології навчання, запровадження методів швидкого навчання. Відповідно з'являється підвищена увага до якості професійної підготовки викладачів вищої школи. Системний підхід, який узагальнює досвід педагогіки, психології, фізіології вищої нервової діяльності має вирішити проблему прискорення навчання на системній основі.

Акселеративним або прискореним навчанням (від лат. *accelero* – прискорюю) є таке навчання, коли застосовуються не використовувані у звичайному навчанні психологічні резерви особистості і діяльності студентів, які дають змогу швидко, ефективно і просто чомусь навчитися.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав загострення уваги на проблемі можливостей прискореного навчання, зокрема, із гіпнопедії (Л. Близниченко, В. Вахмістров, А. Ромен, А. Свядош, А. Хильченко), вивчення іноземної мови у стані релаксації (С. Лібіх, Е. Рейдер, І. Шварц), впливу неусвідомленої інформації на якість засвоєних знань (Б. Хачапурідзе), навіюваності і конформізму (В. Бакеєв, А. Сопикив та ін.), сугестопедії (Г. Лозанов), сугестопедагогіки (С. Пальчевський [2]), навіюваності і психології учнів (А. А. Бодалев, А. Г. Ковалев, Л. І. Рувінський).

Як бачимо, конкретні аспекти проектування навчання, які мали метою його прискорення, досліджувалися широким колом авторів. Разом із тим, аналіз наукових праць показав, що вони, здебільшого, стосувалися вивчення іноземної мови та практичного застосування сугестопедії. Поза увагою дослідників залишилися питання проектування системи акселеративного навчання майбутніх викладачів вищої школи.

Зважаючи на це, метою даної статті став пошук теоретичних засад побудови концепції проектування системи акселеративного навчання з урахуванням можливостей інформаційного суспільства та теоретичних надбань у педагогіці, зроблених на основі системного підходу.

Завданням дослідження стало, по-перше, виявлення особливостей технології акселеративного навчання; по-друге, пошук ефективних форм навчальних занять викладачів вищої школи з акселеративного навчання.

Розпочинаючи виклад **суті й результатів** нашого теоретичного дослідження з *першого завдання*, зазначимо, що технологія акселеративного навчання, як і будь-яка технологія навчання, спрямована на реалізацію наукових ідей, положень на практиці підготовки викладачів вищої школи.

Технологія акселеративного навчання має ознаки, притаманні будь-якій технології навчання: а) розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі якого лежить філософська позиція про об'єктивний характер прискорення процесу передачі знань у контексті сучасного стану інформатизації суспільства; б) описує алгоритм педагогічних дій, спрямований на досягнення максимально можливого результату з найменшими затратами; в) залучає потенціал колективного суб'єкта процесу навчання як джерела активізації можливостей окремої особистості і навчального колективу в цілому; г) спирається на діагностику як на відправну точку і критерій своєї результативності; д) може відтворюватися будь-яким викладачем, гарантує досягнення планових результатів (державного стандарту) всіма студентами.

Технологія акселеративного навчання побудована на гуманітарно-психологічному уявленні про особистість як суб'єкт свого розвитку (інтелектуального, професійного, особистісного) і розглядає як механізм розвитку особистості рефлексію, а як процес розвитку – трансценденцію, тобто свідому зміну людини [3]. Міжособистісні взаємини в гуманному навчальному середовищі реалізуються у формі адекватного сприйняття і розуміння іншої людини шляхом налагоджених каналів комунікації і конструктивних способів взаємодії. Технологія акселеративного навчання дає змогу не *de jure*, а *de facto* реалізувати принципи гуманістичної педагогіки і психології, пропонуючи диференційоване різномірне навчання – таку організацію навчально-пізнавального процесу, за якої кожен студент має можливість оволодіти навчальним матеріалом як у процесі самостійної підготовки, так і на аудиторних заняттях на різних рівнях (базовий, просунутий, поглиблений), але не нижче рівня, визначеного державним освітнім стандартом, залежно від його здібностей та індивідуальних особливостей особистості.

Виконуючи *друге завдання* дослідження, ми виявили зміни в основних формах навчальних занять за умови акселеративного навчання майбутніх викладачів вищої школи. Модульна система організовує в модулі навчальні заняття, традиційні форми яких (лекція, семінар, практичне заняття тощо) в умовах акселеративного навчання набувають специфічного окреслення.

Сучасну вищу школу важко уявити без *лекцій*, але щоб ця форма навчання посіла своє законне місце в системі акселеративного навчання, на наш погляд, слід, щоб лекція із пасивної, оглядової форми організації навчального заняття (з точки зору активності студентів в обговоренні і творчому осмисленні навчального змісту) стала активною.

Лекція як розгорнуте теоретичне розмірковування, яке містить в собі елементи розповіді і пояснення, має широкі можливості для прискорення навчально-пізнавальної діяльності студентів. Лекція покликана пробудити інтерес до навчального предмета, допомогти студенту зорієнтуватися в його основних проблемах, озброїти студента фундаментальними знаннями. Лекція має виконувати не лише функцію повідомлення знань, а й навчати думати, здобувати знання, виховувати особистісні якості [1].

На реалізацію поставленої мети повинні працювати всі етапи лекційної діяльності: підготовчий, процесуальний і рефлексивний. Причому під лекційною діяльністю ми розуміємо спільну працю викладача і студента.

У зв'язку з цим роль викладача на підготовчому етапі є такою: 1) аналіз і структурування ключового, основного матеріалу, який складає логічне ядро курсу (але на якісно іншому рівні, порівняно зі студентом); підбір матеріалу для співставлення різних наукових точок зору з проблеми, яка вивчається; 2) вибір основних проблем і трансформація їх в проблемні ситуації; прогнозування можливих запитань студентів, які також можуть бути перетворені на проблемну ситуацію; 3) визначення логіки і методики вирішення кожної проблемної ситуації; прогнозування можливої полеміки з питань, які викликають труднощі і незрозуміння у студентів; 4) компонування всього лекційного змісту в цілісну систему знань і методичне забезпечення, прогнозування успішності застосування методологічних прийомів, активізація уваги і мислення студентів.

Підтримувати атмосферу швидкого інтелектуального пошуку викладач може шляхом акцентування уваги на дискусійних проблемах, демонстрації альтернативних точок зору, які існують у науковій спільноті.

Один із можливих варіантів лекції за акселеративного навчання – діалог зі слухачами, функції якого: забезпечення обміну думками, оцінюваннями і судженнями зі студентами як рівноправними суб'єктами навчальної взаємодії і наукового пізнання; розвиток критичного ставлення до отриманої інформації; забезпечення емоційного включення студентів до обговорення проблеми; оперативне вивчення реакції студента на ті чи інші факти і події; забезпечення зворотного зв'язку з аудиторією з метою визначення рівня розуміння суті викладених навчальних запитань.

Діалог у лекційному занятті – це спільний пошук істини викладачем і студентами; опонування (як правило, заочне) лектора представникам інших наукових концепцій і шкіл із тієї чи іншої проблеми; реакція на репліки і використання цих реплік для підтвердження своєї позиції; запрошення до розмови на цікаву для студентів тему; з'ясування глибини розуміння викладеного змісту з наступним уточненням окремих незрозумілих питань; надання студентам можливості з самого початку заняття ставити запитання з вивченої теми, які їх цікавлять, з наступною відповіддю на них у процесі викладу основного матеріалу лекції; постановка на лекції питань, на які наука ще не дала остаточної відповіді, але до яких можна наблизитися, використовуючи «мозковий штурм» (у деяких випадках цей метод активізує мислення студента, коли на початку лекції разом визначають її структуру); проведення «комбінованого заняття», коли лекція поєднується з елементами самостійної роботи, консультаціями, дискусіями та ін.

Цей неповний перелік особливостей діалогу вказує на його широкі можливості для активізації навчальної діяльності майбутніх викладачів вищої школи. Технологічно, діалогічна форма лекцій може бути як: 1) лекція-бесіда – запитання до аудиторії, запрошення до колективного дослідження – швидка «мозкова атака»; 2) лекція-дискусія – вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами лекції; 3) проблемна лекція – «співавторство» у вирішенні проблемних задач; 4) лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (якщо є технічна можливість) – отримання даних від усієї групи студентів на поставлене запитання; 5) лекція-консультація – наприклад, перша частина заняття проводиться у вигляді лекції, в якій викладач відповідає на питання студентів, які виникли в ході попередньо-пошукової роботи, доповнюючи і розвиваючи їх на свій розсуд; друга частина проходить у формі відповідей на додаткові запитання студентів, вільного обміну думками і завершується заключним словом лектора; 6) письмова програмована лекція – викладач сам складає і пропонує запитання студентам; на підготовлені запитання викладач спочатку просить відповісти студентів, а потім проводить аналіз і обговорення неправильних відповідей.

Як і лекція, *семінар* в умовах акселеративного навчання майбутніх викладачів вищої школи покликаний прискорити їхню пізнавальну діяльність.

Специфіка даної форми організації навчальних занять полягає у перенесенні акценту з ієрархічної моделі зовнішньої соціальної (з боку органів освіти і викладача як їхнього представника) регуляції пізнавальної активності індивіда на інверсійну модель, яка пропонує становлення у студентів індивідуально-раціональних дій і операцій навчальної діяльності.

За інтенсивного навчання традиційний ієрархічний вектор «мета діяльності – суб'єкт діяльності» трансформується у зворотне, інверсійне «суб'єкт діяльності – мета діяльності», що передбачає самостійний вибір студентом із представлених викладачем способів навчальної діяльності того, який для нього є прийнятним. Якщо у лекційній формі проведення заняття вплив студента на вибір власної стратегії навчальних дій обмежений відносним домінуванням викладача як носія установки на ті чи інші навчальні процедури, семінарські заняття дають широкий простір виходу особистісної пізнавальної ініціативи студента. Роль викладача в ситуації педагогічного спілкування полягає в координації зусиль кожного студента і всього колективу на досягнення поставленої мети, функції якої будуть полягати в структуруванні і забезпеченні внутрішньої логіки навчального заняття, у визначенні міри власної участі і участі студентів у реалізації плану заняття, у визначенні доцільності проведення саме цього типу колективного заняття, у виборі адекватного методичного інструментарію.

На семінарських заняттях в умовах акселеративного навчання вирішуються такі педагогічні завдання: 1) розвиток творчого професійного мислення; 2) пізнавальна мотивація; 3) професійне застосування знань в навчальних умовах: оволодіння мовою відповідної науки; навички оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями; оволодіння вміннями і навичками постановки і вирішення інтелектуальних проблем, відстоювання своєї точки зору. Крім цього, в ході заняття викладач вирішує і ставить такі завдання як повторення і закріплення матеріалу, контроль, педагогічне спілкування.

Семінар дає студенту можливість більш осмисленого засвоєння знань і пришвидшеного формування практичних навичок; сприяє уточненню основних понять і формує вміння адекватно оперувати цими поняттями в різних контекстах майбутньої професійної діяльності; розвиває вміння виступати перед аудиторією, відстоювати свою точку зору; активізує знання термінології, допомагає вибудовувати логіку викладу матеріалу; сприяє підвищенню інтересу до навчального предмета, і до процесу навчання в цілому.

Серед можливих сценаріїв семінарів за акселеративного навчання назвемо «дискусію», «круглий стіл», «ділові ігри», «запитання і відповіді», «альтернативні запитання», «ситуаційний аналіз», «рольову гру» тощо.

Більшість форм активного семінару, які пропонуються, відрізняються такими характеристиками: комунікативною спрямованістю (поєднання власного мовленнєвого розвитку як засвоєння мовних норм і міжособистісного професійного спілкування як засвоєння професійних лінгвосоціокультурних концептів мовного співтовариства); професійно-орієнтована спрямованість (у ході заняття підкреслюється, що знання, вміння і навички, які відпрацьовуються на даному активному занятті, необхідні не тільки для складання екзамену, але й для подальшої професійної діяльності); сугестивно спрямований візуальний і слуховий супровід (розвішування на стінах наочних матеріалів, створення звукового фону, який сприяє формуванню особливої емоціональної атмосфери); змагання (поділ групи студентів на підгрупи, бригади і організація змагання між ними); кооперація (об'єднання зусиль всіх членів підгрупи для вирішення поставленого завдання).

Висновком із даного дослідження може бути припущення про можливість співіснування різних концепцій (теоретичних побудов), але в результаті самоорганізації «виживе» лише та, яка відповідає реальній дійсності, і поступово «відіме» та, яка їй не відповідає. Концепція проектування системи акселеративного навчання майбутніх викладачів вищої школи є життєво необхідною, використовується в навчальному процесі вищої школи і буде доповнюватися і збагачуватися новими ідеями, в чому ми широко переконані.

Перевагами концепції проектування системи акселеративного навчання є використання різних методологічних засад, які можуть бути покладені в основу **подальших наукових досліджень**, крім системного підходу, також синергетичний, технологічний, діяльнісний, ергономічний, середовищний, особистісний та інші підходи. Слід дослідити методологічну модель акселеративного навчання, яка узгоджувалася б з основами таких наукових дисциплін як філософія, системний аналіз, загальна теорія систем, соціологія, психологія, одночасно відтворюючи специфіку дидактики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лебедик Л.В. Педагогічна підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах: монографія / Л.В. Лебедик. – Полтава: РВВ ПУЕТ, 2011. – 165 с.
2. Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка: новітні освітні технології: Навч. посібник / С.С. Пальчевський. – К.: Кондор, 2005. – 351 с.
3. Стрельников В.Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник / В.Ю. Стрельников, І.Г. Бритченко. – Полтава: ПУЕТ, 2013. – 309 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стрельников Віктор Юрійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, культурології та історії Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

УДК 530 (07)

СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТЬ КОМПЕТЕНЦІЯ ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Микола САДОВИЙ, Олена ТРИФОНОВА (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Поняття компетентність відоме з давніх давен. У педагогічній літературі виділяють чотири періоди зародження та розвитку поняття «компетентність»: тлумачення часів античності; актуалізація в період відродження і середніх віків; новий погляд у XVIII –XIX століттях; розгортання системного розуміння у XX столітті. На нашу думку необхідно розглянути п'ятий період – нове трактування поняття компетентності, яке характерне початку XXI століття.

Аналіз досліджень проблеми. Перші згадки про дане поняття відомі з творів Платона (380 р. до н.е.) [1]. Учень Сократа виклав погляди мислителя на дане поняття передбачають його перспективність [2, с. 109]. Філософ детально обґрунтував принципи компетентності у сфері управління. Щодо теоретичного аспекту зробив ефективну спробу виявити і сформулювати морально-розумну основу і сутність держави. В цілому особисто Платон абсолютизував громадянську компетентність.

Частина дослідників віддають перевагу першості впровадження терміну «компетентність» Аристотелю. Він вважається основоположником компетентнісного підходу. Таке стверджується на основі того, що він вивчав можливості стану людини. Цей стан позначив грецьким словом “*atere*” в перекладі, як силу, яка розвивається і удосконалюється до такого ступеня, що стає характерною рисою особистості [3, с. 155; 4].

Актуалізація поняття «компетентність» в період відродження і середніх віків позначає науковий підйом з одночасною переорієнтацією вищої освіти на гуманістичні ідеали. В університетах середньовіччя характерним є потреба втілення ідеї організації й управління професійною освітою на раціоналістичній основі. Звертається увага на широкій диференціації наук, а відповідно запровадження нових систематичних курсів. Так на думку Ф. Аквінського, розвиток педагогічної думки проявляється у ідеях „рицарського виховання” та різнобічного розвитку особистості. Така особистість, поряд з широкою культурою та високою моральністю, повинна володіти системою умінь й навичок. В цей період утвердились перші відомості щодо терміну „компетентність” (XVII століття). Розуміння поняття „компетентності” в період його становлення було, насамперед пов’язане з посиленням гуманістичного ідеалу виховання. Воно зводилось до високої освіченості людини. Тоді ж термін «компетентність» появився у науковій літературі. Він трактувався як володіння знаннями з різних сфер знань та здібностями до критичного мислення.

Новий погляд на дане поняття виник у XVIII –XIX століттях, коли розвиток науки і техніки набув нового звучання. Він характеризувався посиленням практичної сторони змісту ремісничої та вищої освіти. Їх з’єднання та розвиток привів до перетворення найкращих професійних шкіл у вищі навчальні заклади насамперед Європи. Тоді ж зародилась концепція «берлінської моделі університету», основоположником якої був В. фон Гумбольдт, де наголошувалось на необхідності тісного зв’язку викладання з науковими дослідженнями. Поступово у другій половині XIX століття термін «компетентність» було включено до кола проблем, орієнтованих на професійну здатність особистості виконувати практичні завдання у машинному та сільськогосподарському виробництві. Тобто на порядок денний було поставлено змістово-практичне учіння, що включало уміння особистості оперувати засвоєними знаннями. Такий підхід став характерним як у науково-дослідній роботі, так і у набутті навичок професійної діяльності.

Мета статті. Узагальнити погляди дослідників на проблему понять компетенції та компетентність та окреслити основні напрямки їх розвитку на майбутнє.

Виклад основного матеріалу. Розгортання системного розуміння поняття компетентність і актуалізація поняття компетентнісний підхід у XX столітті починається з поширенням визначених термінів на сферу бізнесу, менеджменту, маркетингу, військову справу тощо. Такий напрямок обґрунтований у концепції Д. Мак Клелланда [5]. Він полягає у новому погляді на традиційні тести учіння, а також на актуалізації ситуативно-професійного підходу в сфері діяльності, виявленні ефективності одержаного рівня діяльності у підготовці фахівця через здатність особистості до високопродуктивної діяльності.

В цей час психологи досить ґрунтовно зацікавились вказаними підходами, що дало новий поштовх у розвитку проблеми. Тривалий час вони дані поняття розглядали в основному у частині формування в суб’єктів навчання запрограмованих розумових здібностей та практичних навичок. Мало зверталась увага на мотивацію перетворення набутих знань та умінь у цінності. Проте у 1957 р. після запуску в СРСР штучного супутника Землі проблема значно актуалізувалась. Вона мотивувалась на самому високому рівні в уряді США. Американці зробили порівняльний аналіз системи народної освіти США та СРСР А. Трає “*What Ivan knows that Johnny doesn’t*” [6, с. 12.] і на цій основі пошвидко перебудову освіти на основі компетентнісного підходу.

Психологи розпочали досліджувати проблеми не лише щодо означення поняття «компетентність» (performance-based education), «компетенція», а й з формування концепції «компетентнісного навчання». Практично у США перехід до компетентнісного навчання почали здійснювати у 70-ті роки ХХ століття.

Його наукове обґрунтування було зроблено у роботах Д. Равена [7], Р. Уайта [8], Н. Хомського [5] та інших. Заслугове на увагу дослідження американського вченого П.Хагена (Paul Hagen), О.І.Локшина, які здійснили класифікацію етапів розвитку поняття компетентність. Вони розглядають наступні етапи [9, с. 413]:

- 1960-1970 р. – біхевіористичний, коли компетентність розумілась як проста демонстрація діяльності. Біхевістське розуміння навчання розглядалось як зміни у поведінці учня під впливом зовнішніх умов;

- 1970-1990 р. – компетентність розглядається, як навички загального характеру, що визначають характер майбутньої діяльності особистості. Європейська освіта у 70-х роках минулого століття започаткувала модель навчання, яка ґрунтувалась на конструктивістській парадигмі. Вона полягає у тому, що особистості конструюють власну діяльність на реаліях оточуючого середовища у взаємодії з іншими [10, с. 53]. Тоді кожен суб'єкт навчання конструює власну модель знань. В цьому випадку структура уроку втрачає раніше встановленої визначеності, макро та мікро структурності. Поставлена мета досягається через інструменти компетентності: розвиток критичного мислення, вміння навчатись – здобувати знання, взаємодіяти з оточуючим середовищем, однокласниками, класом в цілому тощо;

- після 1990 р. компетентність зазнала еволюції у напрямку оволодіння індивідумом інтелектуальними, моральними та соціальними якостями.

З метою погодження понять компетентностей, компетентнісного підходу в рамках ЮНЕСКО у 1996 р. була розроблена платформа ключових компетентностей.

В свою чергу Рада Європи розглядала поняття «компетентність» за алгоритмом «знаю як», ніж «знаю що».

У 2005 р. ЄС розробило довідкову систему ключових компетенцій для навчання продовж всього життя, де компетентність розглядалась як комбінація знань, вмінь та ставлень. Ключова компетенція визначалась як така, яку потребують індивідууми для особистого розвитку, активного громадянина, соціальної інтеграції й зайнятості [11, с. 13].

Таким чином у ХХ столітті мотивовано у психолого-педагогічні дослідження та практику роботи освітніх закладів запроваджується:

- парадигма компетентнісного підходу навчання;
- формуються науково обґрунтовані поняття «компетентність», «компетенції». Компетентність визначається як сукупність знань, умінь та навичок і певний досвід їх використання для реалізації потенційних можливостей особистості. Поняття компетентність включає і когнітивний компонент. Він крім певного освітнього об'єму знань, вмінь й навичок включає також емоційну складову. Остання ґрунтується на двох специфічних аспектах:

- сформованості мотиваційних установок;
- усвідомленні мети власної діяльності.

Початок ХХІ століття характеризується значним посиленням процесу диференціації освіти та розвитку теорії й практики особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. Набуття ж життєво-важливих компетентностей є запорукою успішної професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

У травні 2006 р. відбулась конференція «Забезпечення якості у вищій освіті та навчанні», а у жовтні Європейський конгрес «Поради та рекомендації в межах європейського простору вищої освіти».

Розвиток проблеми університетської освіти розглядався на конференції у 2007 р. у Словенії «Університетське навчання впродовж життя і Болонський процес: від Болоньї до Лондона і далі».

У вересні 2009 р. опубліковано звіт «Key Data on Education in Europe 2009», в якому розглядалась проблема навчання впродовж всього життя, шляхи досягнення формування ключових компетентностей, що забезпечать випускників університетів сформувати професійні здатності для подальшого самовдосконалення.

Набув чинності Лісабонський договір (грудень 2009 р.), де якість розвитку освіти підтримано шляхом набуття та вдосконалення ключових компетентностей.

Відбулось перше засідання комітету спільного проекту ЄС та Ради Європи «Освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини» (квітень 2015 р.).

Таким чином у світовому освітньому просторі постійно проводяться заходи щодо удосконалення структури і змісту навчання, здобуття професійних навичок, формування конкурентоздатного фахівця. Проте в ході міжнародних зустрічей виявляються проблеми, які слід долати. Зокрема, поняття компетентностей у США та Європі мають свою специфіку і своєрідність. Крім цього Америка не включилась у Болонський процес, що також накладає свій відбиток на створення освітнього простору навчання.

Аналіз державних документів, досліджень вчених, досвіду учителів практиків щодо впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес навчальних закладів показує, що це є проблемою методологічного характеру. Державні стандарти базової та повної загальної середньої освіти, запропоновані компетентності та компетенції не пройшли апробації, експертної оцінки,

процедури вимірювань; не запропоновано зміну методів навчальної роботи викладачів, залишилась стара шкала оцінювання результатів навчальних досягнень, яка орієнтована на інші критерії, не запропоновано методи забезпечення якості знань; сучасна педагогічна наука не дала відповіді на осмислення і оцінки понять компетентність, компетенції, компетентнісний підхід, не розроблено чітких методологій з формування та оцінок компетенцій, технологій реалізації компетентнісного підходу; не доведено, що компетентнісний підхід більш ефективний за інші традиційні тощо [10, с. 197; 14]. Це є продукт суб'єктивної праці.

Компетентність ми розглядаємо як цілісне, узагальнююче уявлення про фізичне явище, процес чи поняття, що виражає будь яку здатність суб'єкту навчання до діяльності із використання набутого уявлення. Тоді вся здобута суб'єктом навчання динамічна інформація, знання, уміння, навички погляди, судження, цінності, вчинки, дії, досліди, спостереження ми узагальнюємо під назвою компетентність чи компетентності. Такі складові піддаються плануванню, вимірюванню, оцінці В цьому зв'язку доцільно виділити інтегральні ключові компетентності та її складові – диференціальні (предметні). Такі визначення узгоджується із методологією проекту Тюнінг.

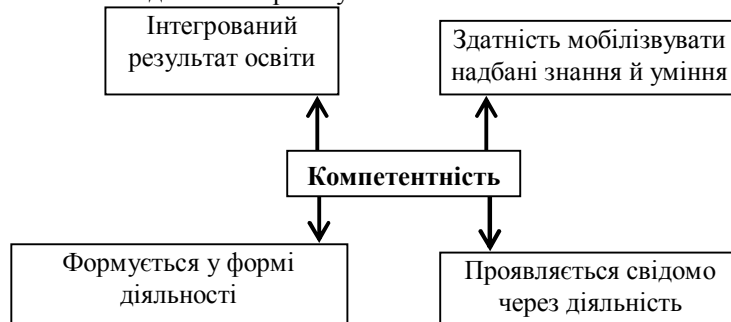


Рис. 56. Складові поняття компетентність

На думку О.Пометун, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, вмінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблеми досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [12].

Н.М.Бібік у «Енциклопедії освіти» поняття компетентність розглядає як коло питань, в яких людина добре розуміється, як інтегративний результат, що передбачає зміщення акцентів з нормативно визначеними знаннями, уміннями і навичками до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [12, с. 408].

Г.Р.Ломакіна компетентність розглядає як педагогічну та методичну грамотність, наявного практичного досвіду роботи з школярами [10, с. 134].

Ж.В. Шабанова, М.В. Золочевська [10; 13] розглядають дослідницьку **компетентність** як інтегральну властивість особистості, що проявляється в готовності й здатності до самостійної діяльності з розв'язування дослідницьких задач та творчого перетворення дійсності на основі сукупності особистісно усвідомлених знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень.

Кожна компетентність побудована на поєднанні компонентів: знань і вмінь; ставлень; цінностей; емоцій; поведінкових компонентів. тобто всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Таким чином незалежно від трактування компетентність: 1) завжди розглядається в контексті діяльності; 2) розуміється як важлива системотворна властивість особи, що є інтеграцією різних компетенцій людини; 3) характеризує міру підготовленості людини до діяльності, характер і ефективність її здійснення; 4) формується в ході освоєння людиною відповідної діяльності.

Таблиця 2.57

Співвідношення понять компетентність та компетенція

Компетенція	Компетентність
Сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності) по відношенню до певного окла предметів та процесів, продуктивної діяльності (А.Хуторський)	Володіння людиною відповідною компетенцією, що містить ставлення особистості до предмету діяльності (А.Хуторський)
Позначення освітнього результату (Г.Селевко). Володіння методами, засобами діяльності вирішення завдання.	Ступінь оволодіння певною якістю (Г.Селевко)
Поєднання знань, умінь та навичок для досягнення поставленої мети.	
Складова поняття компетентність (енциклопедія)	

Структурні елементи поняття компетенції

Зимня	Л.Спенсері, С.Спенсері	А.Хуторський
Готовність до прояву компетентності (мотиваційний)	Мотиви, що думає, бажає, що викликає дію	Ієрархія: ключова, загально предметна, предметна
Володіння знаннями змісту компетентність (когнітивний)	Реакції на ситуацію чи інформацію - психофізичні особливості	Коло реальних об'єктів дійсності, де вводиться компетенція
Досвід прояву компетентності у стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінковий)	Установки, цінності або образ «Я»	Значимість компетенції, соціально-практична обумовленість (для чого вона потрібна соціуму)
Ставлення до змісту компетентності і об'єкту її застосування (ціннісно-смысловий)	Знання – інформація, якою володіє людина з певних змістових галузей	Смыслова орієнтація учня до об'єктів навчання, особистісна значимість компетенції
Результат прояву компетентності (емоційно-вольовий)	Навички – здатність виконувати певну фізичну та розумову задачу	Знання про дане коло реальних об'єктів
		Вміння з даного кола реальних об'єктів навички
		Способи діяльності в колі реальних об'єктів
		Мінімально необхідний досвід діяльності учня у сфері даної компетенції
		Індикатори: приклади, зразки навчальних і контрольних завдань щодо визначення компетентності учня

Доцільно розглянути яке співвідношення між поняттями компетенція та компетентність, що є важливою методологічною проблемою.

Висновки: Еволюція понять компетентність та компетенції свідчить про їх актуальність впродовж тисячоліть і на кожному етапі вони відносилися до характеристики особистості незалежно від віку, фаху, досвіду. На початку XXI століття дані поняття набули глобального значення і потребують детального розгляду у кожній галузі знань, професійної діяльності. В цьому зв'язку дослідження слід продовжувати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Платон. Тимей. Собр.соч в 4-х т.т. - М.:Мысль, 1990. Т.3.
2. Нерсесянц В. С. Сократ. - М.: Изд. группа «ИНФРА-М»: Норма, 1996. — 305.
3. Профессиональная педагогика; под ред. акад. РАО С.Я. Батышева и А.М. Новикова. – [3-е изд., перераб.] – М.: Из-во ЭГВЕС, 2010. – 456 с.
4. Аристотель. О небе. Собр.соч. в 4-х т.т. - М.:Мысль, 1981. Т.3.
5. Дмитриченко Л.И., Чунихина Т.С., Дмитриченко Л.А., Химченко А.Н. Корпорация в системе общественного производства: монография /Л.И.Дмитриченко, Чунихина Т.С., Дмитриченко Л.А., Химченко А.Н. – Донецк: ООО «Східний видавничий дім», 2010. – 220 с.
6. Словник іншомовних слів; за ред. О.С. Мельничука. – К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії Наук Української РСР, 1974. – С. 41-57.
7. Hager Paul. Is there a cogent philosophical argument against competency standards? /Philosophy of Education^ Major Themes in the Analytic: Problems of Educational Content and Practices. Volume 4. Ed. By Hirst H.Paul and White Patricia. – Florence, KY, USA: Routledge, 1998. – P. 399-415.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. / Равен Дж. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – С. 27.
9. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С.Л. – М.: АН СССР, 1958. – 116 с.
10. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.] Ч.1. /Нац. акад. пед. наук України; [Редкол.: В.Г.Кремень (голова), В.І.Луговий (заст.. голови), О.І.Ляшенко (заст.. голови) та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – 370 с.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
12. Шабанова Ж.В. Становление исследовательской компетентности старшеклассников в процессе информатизации образования: дисс. ... кандидата пед. наук: 01.03.02 / Ж.В. Шабанова. – Саранск, 2009. – 237 с.
13. Золочевська М.В. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики:[метод. посібн.] / Золочевська Марина Володимирівна. – Х.: Харківський гуман.-пед. ін.-т, 2009. – 92 с.
14. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» {із змінами, внесеними Постановою КМ № 538 від 07.08.2013 р.} // Офіційний вісник України. – 17.02.2012. – № 11. – С. 7-51.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Садовий Микола Ілліч - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Трифорова Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

УДК 378.147

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Михайло ШЕРМАН, Олег БЕЗБАХ (Херсон, Україна)

Постановка проблеми у загальному вигляді. Світові суспільні тенденції стосовно професійної підготовки у вищій технічній школі не могли залишити осторонь проблеми професійної підготовки майбутніх судноводіїв [3-5]. Отже, дослідження впливу інформаційного суспільства на процес професійної підготовки майбутніх судноводіїв є доцільним, актуальним та своєчасним.

У цьому зв'язку, необхідно проаналізувати навчальний план, освітньо-кваліфікаційну характеристику та освітньо-професійну програму професійної підготовки майбутніх судноводіїв, що здобувають базову вищу освіту з галузі знань 0701 «Транспорт і транспортна інфраструктура» напряму підготовки 6.070104 «Морський та річковий транспорт» кваліфікації бакалавр судноводіння [1:2].

Аналіз останніх досліджень. Розглянемо основні елементи даної освітньо-професійної програми. Цей нормативний документ визначає кваліфікацію випускників – помічник капітана, узагальненим об'єктом діяльності якого є судна та плавзасоби, а предметною областю професійної діяльності – судноводіння, обробка та розміщення вантажів, управління операціями судна, піклування про людей, радіозв'язок. Визначено, що нормативний термін навчання на основі повної загальної середньої освіти за денною формою становить чотири роки. Зазначена програма підготовки реалізується за 172 навчальних тижня за денною формою з навчальним навантаженням 240 кредитів ЄКТС. У тому числі, практична підготовка відповідно до вимог Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти реалізується у термін 52 навчальних тижня з сумарним навчальним навантаженням 60 кредитів ЄКТС.

ОПП, що розглядається у процесі нашого дослідження, визначає нормативний зміст навчання у навчальних об'єктах, обсяг та рівень їхнього засвоєння у процесі підготовки, відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, перелік навчальних дисциплін підготовки фахівців, форму державної атестації та термін навчання, тобто, регламентує форми навчання, їхній термін, визначає зміст навчання, його мету, методика та засоби оцінювання набутих знань, навичок, вмінь та особистісних якостей випускників з точки зору сформованості рівня їх професійної компетентності та придатності до майбутньої професійної діяльності відповідно до функціональних обов'язків, передбачених для переліку посад, на які може претендувати випускник морського ВНЗ – майбутній судноводій [1:2].

Розглянемо нормативно визначений розподіл змісту освітньо-професійної програми та максимальний навчальний час відповідно циклів підготовки майбутніх судноводіїв у морських ВНЗ протягом встановленого терміну навчання (табл. 1).

Таблиця 1

Структура навчального процесу майбутніх судноводіїв у морському ВНЗ

Цикл підготовки (термін навчання за денною формою – 4 роки)	Загальний навчальний час	
	академічних годин	кредитів ЄКТС
Нормативна частина		
Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки	648	18
Цикл математичної та природничо-наукової підготовки	1440	40
Цикл професійної та практичної підготовки	3096	86
Всього за нормативною частиною	5184	144
Варіативна частина		
Самостійний вибір навчального закладу		
Цикл математичної та природничо-наукової підготовки	396	11
Цикл професійної та практичної підготовки, всього:	1224	34
В тому числі:		
теоретична підготовка	144	4
практична підготовка	1080	30
Всього за самостійним вибором навчального закладу	1620	45
Вільний вибір студента		
Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки	288	8
Цикл математичної та природничо-наукової підготовки	216	6
Цикл професійної та практичної підготовки, всього:	1332	37
В тому числі:		
теоретична підготовка	252	7
практична підготовка	1080	30
Всього за вільним вибором студента	1836	51
Всього за варіативною частиною	3456	96
Всього за 4 роки	8640	240

Із відомостей, що наведені у табл. 1, видно, що структура навчального процесу майбутніх судноводіїв складається з трьох циклів навчальних дисциплін - гуманітарної та соціально-економічної підготовки, математичної та природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки. У свою чергу, кожен з цих циклів містить нормативну та варіативну частини, при цьому для циклів математичної та природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки передбачені варіативні дисципліни як за самостійним вибором навчального закладу, так і за вільним вибором студента. Разом з тим, для циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки додаткова кількість навчального часу може бути виключена за рахунок дисциплін за вільним вибором студента.

Подальший аналіз структури навчального процесу професійної підготовки майбутніх судноводіїв ми зорієтуємо на встановлення кількісних співвідношень у розподілі навчального часу між циклами навчальних дисциплін та часу, відведеному у навчальному плані на теоретичну та практичну підготовку. Із цією метою з'ясуємо кількість навчального часу, передбаченого для кожного циклу, з урахуванням нормативної та варіативної частини (табл. 2).

Відомості, наведені у табл. 2, та виконані обчислення дозволили встановити, що за термін навчання на денній формі навчання з 8640 годин, передбачених навчальним планом професійної підготовки майбутнього судноводія, на цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки виділено 936 годин, частка нормативних дисциплін складає 648 годин, а частка варіативних дисциплін – 288 годин., Так, для циклу математичної та природничо-наукової підготовки відведено 2052 години, з яких нормативна частина складає 1440 годин, а варіативна – 612 годин. Відповідно, для циклу професійної та практичної підготовки передбачено 5652 години, нормативна частина складає 3096 годин, а варіативна – 2556 годин.

Таблиця 2

Співвідношення часу між циклами навчальних дисциплін

Цикл підготовки	Нормативна частина		Самостійний вибір навчального закладу		Вільний вибір студента		Загальний обсяг навчального часу за циклами	
	Академічні години	Кредити ЄКТС	Академічні години	Кредити ЄКТС	Академічні години	Кредити ЄКТС	Академічні години	Кредити ЄКТС
Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки	648	18	0	0	288	8	936	26
Цикл математичної та природничо-наукової підготовки	1440	40	396	11	216	6	2052	57
Цикл професійної та практичної підготовки	3096	86	1224	34	1332	37	5652	157
В тому числі:								
теоретична підготовка	0*	0*	144*	4*	252*	7*		
практична підготовка	0*	0*	1080*	30*	1080*	30*		
Всього:	5184	144	1620	45	1836	51	8640	240

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є встановлення структури навчального процесу, виявлення співвідношення між циклами професійної підготовки, встановлення обсягу, послідовності та стану викладання і опанування дисциплінами, що забезпечують формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв у процесі їх професійної підготовки, організації проведення всіх форм навчальних занять з цих дисциплін, їх навчально-методичного забезпечення, міжпредметних зв'язків інформатики та споріднених з нею дисциплін з дисциплінами циклів гуманітарної і соціально-економічної підготовки, математичної і природничо-наукової підготовки, і, в першу чергу, циклом професійної та практичної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Первинний аналіз співвідношення навчального часу у різних циклах навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом професійної підготовки майбутніх судноводіїв, виявив, що основний обсяг навчального матеріалу припадає на цикл професійної та практичної підготовки, другий за обсягом навчального матеріалу є цикл математичної та природничо-

наукової підготовки, і найменший обсяг охоплює цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

Тобто, навчання майбутніх судноводіїв у морських ВНЗ має чітко окреслений професійний практико-орієнтований характер, метою якого є забезпечення формування професійної культури майбутнього судноводія. Ця думка підтверджується співвідношенням кількості навчального часу, відведеного на теоретичну та практичну підготовку у циклі професійної та практичної підготовки. Так, варіативна частина передбачає 2160 годин на практичне навчання, а на теоретичне передбачене лише 396 годин. У нормативній частині чіткого розподілу на теоретичну і практичну підготовку у структурі навчального плану нами не виявлено.

З метою встановлення наявних чинників та умов формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв як невід’ємної складової їх професійної культури нами було проаналізовано змістовне наповнення окремих циклів навчальних дисциплін, наведених в ОКХ майбутніх судноводіїв, із позицій діяльнісного та функціонального підходів, виділені інформатика та споріднені з нею дисципліни та професійно-орієнтовані дисципліни, підгрунтам яких є базовий курс інформаційних технологій. Тобто, для виявлення педагогічних умов, чинників впливу, методів, засобів, діагностування поточного стану формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв необхідно проаналізувати вимоги ОПП, ОКХ, робочих навчальних програм з інформатики та споріднених з нею дисциплін та порівняти з основними професіографічними показниками ОКХ судноводія, що є вирішальними для здійснення ним успішної та ефективної професійної діяльності, в тому числі і інформаційної. Виявлені розбіжності дозволять окреслити існуючі суперечності між вимогами інформаційного суспільства до професійної підготовки майбутніх судноводіїв та реальним станом готовності випускників до здійснення професійної інформаційної діяльності.

У цьому зв’язку розглянемо навчальний план професійної підготовки майбутніх бакалаврів-судноводіїв, що навчаються за денною формою навчання, та виявимо дисципліни, що безпосередньо орієнтовані на формування професійної інформаційної культури майбутніх судноводіїв (табл. 3).

Таблиця 3

Структура навчальних дисциплін інформаційно-технологічного напрямку

№ з/п	Назва навчальної дисципліни	Розподіл за семестрами				Кількість кредитів ECTS	Кількість годин				
		Екзамени	Заліки	Курсові			Загальний обсяг	Аудиторних			Самостійна робота
				проекти	роботи			у тому числі:			
						Всього	лекції	лабораторні	практичні		
1. НОРМАТИВНА ЧАСТИНА											
7	Інформаційні технології		1д		6	216	16	8	8		200
1.3. Цикл професійної та практичної підготовки											
16	Навігаційні інформаційні системи	5			3	108	16	8	4	4	92
22	Автоматизовані комплекси судноводіння	5			3	108	8	4		4	100
2. ВАРІАТИВНА ЧАСТИНА											
2.1. Самостійний вибір навчального закладу											
Цикл математичної та природничо-наукової підготовки											
1	Інформатика для судноводіїв				2	72	8		8		64

Аналіз відомостей, наведених у табл. 3, свідчить про те, що безпосереднє формування професійної інформаційної культури майбутніх судноводіїв відбувається у процесі опанування дисциплінами «Інформаційні технології», що викладається у першому семестрі (перший курс). Загальний обсяг дисципліни – 216 годин, з яких 8 годин – лекції, 8 годин – лабораторні роботи, 200 годин – самостійна робота, форма підсумкового контролю – диференційований залік. Паралельно з цією дисципліною передбачено навчальним планом опанування дисципліною «Інформатика для судноводіїв» загальним обсягом 72 години, з яких 8 годин відведено на лабораторні роботи, а 64 години – на самостійну роботу.

На третьому курсі (п’ятий семестр) майбутнім судноводіям пропонуються дві навчальні практико-орієнтовані дисципліни – «Навігаційні інформаційні системи» та «Автоматизовані комплекси

судноводіння», що фактично є підвалиною створення інформаційної складової професійної придатності судноводія та запорукою його майбутньої успішної професійної діяльності на займаній посаді. Отже, дисципліна «Навігаційні інформаційні системи» має загальний обсяг 108 годин, з яких на лекції відведено 8 годин, лабораторні роботи – 4 години, практичні – 4 години, самостійну роботу – 92 години, формою підсумкового контролю є іспит (екзамен). Подібний розподіл навчального часу спостерігається для навчальної дисципліни «Автоматизовані комплекси судноводіння» - загальна кількість навчального часу складає 108 годин, лабораторні роботи навчальним планом не передбачені, на практичні заняття відведено 4 години, на самостійну роботу – 100 годин, підсумковий контроль здійснюється у формі іспиту.

Висновки. Проведений аналіз навчального плану професійної підготовки майбутніх бакалаврів-судноводіїв дозволяє визначити основні риси організаційного аспекту викладання інформаційно-технологічних дисциплін у морських вищих навчальних закладах:

- інформаційно-технологічні дисципліни наявні як у нормативній, так і у варіативній частині навчального плану;
- їх викладання передбачено у структурі циклів наукової і природничо-математичної підготовки та практичної і професійної підготовки;
- викладання цих дисциплін локалізовано у першому семестрі першого курсу та п'ятому семестрі третього курсу, тобто, розподілено достатньо нерівномірно, із значними часовими проміжками;
- на викладання теоретичного матеріалу з усіх цих дисциплін відводиться недостатньо часу – від 4-х до 8-ми годин лекцій, з дисципліни «Інформатика для судноводіїв» лекції не передбачені;
- практичні заняття та лабораторні роботи складають від 3,5 до 12 відсотків від достатньо значного загального обсягу цих навчальних дисциплін (від 72 до 216 годин відповідно);
- в основному опанування навчальними дисциплінами інформаційно-технологічного напрямку повинно забезпечуватися у процесі самостійної роботи курсантів.

Отже, виявлені риси організаційного аспекту викладання інформаційно-технологічних дисциплін у морських ВНЗ свідчать про наявні суперечності між існуючою практикою викладання інформатики та споріднених з нею дисциплін у морських ВНЗ та сучасними вимогами щодо забезпечення здійснення майбутніми судноводіями професійної інформаційної діяльності, а саме:

- викладання інформаційно-технологічних дисциплін у морських ВНЗ недостатньо узгоджені із компетентною моделлю та завданнями професійної підготовки майбутніх судноводіїв, що виражається у порушенні дидактичних принципів послідовності, наступності та неперервності формування особистісних утворень, що є складовими професійної культури майбутніх судноводіїв, стосовно тематики нашого дослідження, йдеться про формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв;
- як наслідок, відсутні означення, структура та види професійної інформаційної діяльності та інформаційної культури майбутнього судноводія як вирішальні чинники формування його професійної культури та ефективного опанування фахом у процесі професійної підготовки в умовах інформаційного суспільства;
- співвідношення часу, відведеного навчальним планом, для всіх видів аудиторних занять та самостійної роботи з інформаційно-технологічних дисциплін, свідчить про певні порушення вимог МОН України щодо співвідношення часу аудиторних занять з викладачем та самостійної роботи курсантів з дисципліни;
- недостатнє наукове та навчально-методичне забезпечення самостійної роботи майбутніх судноводіїв, відсутність навчальних посібників, методичних рекомендацій, електронних освітніх ресурсів, орієнтованих на забезпечення на рівні сучасних нормативно-правових, організаційних, науково-технічних вимог самостійної роботи курсантів з інформаційно-технологічних дисциплін з використанням сучасних зразків техніки, судового обладнання та передового досвіду їх використання у штатних та екстремальних ситуаціях;
- слабо виявлені та недостатньо реалізовані міжпредметні зв'язки між дисциплінами «Інформаційні технології» та дисциплінами циклу професійної і практичної підготовки, що мають бути опосередковано задіяні у процес формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв;
- інтегративна сутність та поліпредметність професійної діяльності майбутніх судноводіїв в дуже незначній мірі присутні у змісті дисципліни «Інформатика для судноводіїв», і, незважаючи на назву, ця дисципліна фактично є додатковими годинами для лабораторних робіт з дисципліни «Інформаційні технології», що не сприяє поглибленню міжпредметних та міжциклових зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх судноводіїв;

Перспективи подальших досліджень. У цьому зв'язку для нашого подальшого дослідження проблем формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв є достатньо важливим з'ясувати можливість опосередкованого формування складових інформаційної культури курсантів морських ВНЗ у процесі вивчення ними дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, виявлення

особливостей перебігу опанування цими дисциплінами, окреслення міжпредметних та міжциклових зв'язків у контексті досягнення мети та реалізації завдань дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галузевий стандарт вищої освіти : [Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.100300 «Судноводіння»]. – Київ, 2003. – 80 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Напрямок підготовки 6.070104 Морський та річковий транспорт : Офіц. вид. – К.: ВидавІнформ ОНМА, 2010. – 14 с. – (Міністерство освіти і науки України).
3. Попова О.П. Особливості професійної діяльності майбутніх судноводів і сутність їх професійної компетентності. / О.П. Попова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць / ред. кол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17. – С. 353-359.
4. Шерман М.І., Безбах О.М. Інформаційна культура майбутніх інженерів-судноводів як психолого-педагогічний феномен/ Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології / Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип.1 (10). – Херсон, 2014. – С. 190-193
5. Шерман М.І., Чернікова О.В. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх судноводів засобами інформаційно-комунікаційних технологій/ Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології / Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип.1 (9). – Херсон, 2013. – С. 482-487.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Шерман Михайло Ісаакович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики, програмної інженерії та економічної кібернетики Херсонського державного університету.

Безбах Олег Михайлович, старший викладач кафедри судноводіння, охорони праці та навколишнього морського середовища Херсонської державної морської академії.

K 37.018.43:025.43

СТВОРЕННЯ ДОВІДНИКА «ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ» У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Анатолій ТУРЧАК, Наталія ТОКАР (м. Кіровоград, Україна)

Актуальність. На сучасному етапі концептуальні положення стратегії реформування системи освіти в Україні відображаються в таких нормативно-правових документах: «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», « Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», законах України – «Про освіту» та «Про вищу освіту». Спрямованість модернізації системи вищої освіти на підвищення якості освітніх послуг, оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу сприяє реалізації стратегічних завдань професійної підготовки фахівців. Питання підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя було і залишається предметом особливої уваги провідних учених та педагогічної громадськості.

Сучасний етап науково-педагогічних досліджень характеризується подальшим пошуком нових ефективних варіативних систем, моделей, інноваційних технологій і методик покращення рівня якості професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту, особливо сьогодні, у період входження України до європейського освітнього простору.

Метою даної статті є визначення особливостей підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до використання інтерактивних технологій, що передбачає: проведення огляду сучасних інтерактивних технологій та проектування на його основі онлайн-довідника «Інтерактивні технології навчання».

Аналіз психологічної та педагогічної літератури переконує в тому, що предметом уваги науковців були проблеми, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищій школі. Це – дослідження А. Алексюка, С. Гончаренка, В. Гриньової, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Кічук, Л. Кондрашової, Р. Кузьменко, Н. Миропольської, Н. Мойсеюк, Н. Нічкало, О. Олексюк, О. Савченко, М. Сметанського, О. Сухомлинської, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Г. Шевченко, Я. Цехмістер та ін.

Привертають увагу дослідження підготовки вчителів у працях зарубіжних учених, зокрема К. Ангеловські, Дж. Брауна, К. Картера, Д. Каца, К. Кларка, К. Левіна, Г. Сайкса, М. Сміта, Л. Шульмана та ін. Цінними в дослідженнях цих учених є ідеї та концепції формування соціальної установки вчителя в його професійній діяльності.

Теоретичний і дидактичний аспекти нових технологій навчання вже достатньо розроблені та висвітлені в роботах М. Башмакова, В. Безпалька, Л. Буркової, В. Лозової, Г. Селевка та інших вітчизняних і зарубіжних науковців.

Водночас упровадження зазначених технологій у педагогічну практику просувається досить повільно через недосконалість сучасних технологій управління освітою загалом і технологій управління процесом упровадження інновацій, зокрема, таких, які б відповідали потребам освіти сьогодення.

Проблема готовності особистості до різних видів діяльності широко висвітлена в роботах Б. Ананьева, А. Асмолова, І. Зимньої, М. Даниленко, М. Левітова, О. Леонтєва, А. Линенко, С. Рубінштейна, А. Смирнова, А. Старєвої, Т. Тихонової, Д. Узнадзе, І. Якиманської, М. Даниленко та ін.

Беручись за вивчення і аналіз практики підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до застосування інтерактивних технологій навчання в майбутній професійній діяльності, вважаємо за необхідне передусім розкрити суть поняття професійної підготовки.

Поняття професійної підготовки спеціалістів було у центрі наукових інтересів багатьох науковців: С. Архангельського, І. Богданової, А. Булди, В. Галузинського, О. Глузмана, О. Грішної, Т. Десятова, І. Дичківської, І. Зязюна, Н. Кузьміної, І. Лернера, А. Ліненко, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Пехоти, Б. Поруса та ін.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з інтеграцією України до європейського простору та приєднанням країни до болонського процесу необхідна модернізація освітньої діяльності відповідно до європейських умов. Це повинно призвести до мобільності навчання і працевлаштування та підвищення конкурентоспроможності фахівців з вищою освітою, що в свою чергу потребує використання більш досконалих навчальних технологій. Досягнення в галузі інформаційно-комунікаційних технологій забезпечують необхідні технічні можливості для розробки та впровадження в систему освіти сучасних інформаційних технологій. Найбільш істотним внеском у вирішення цих завдань є застосування автоматизованих систем навчання і контролю знань майбутніх педагогів.

Останнім часом у вищих навчальних закладах широко використовуються інформаційні технології на основі комп'ютерних мереж, що пояснюється перш за все необхідністю оперативного обміну навчально-методичною і науковою інформацією. Організація навчального процесу з використанням середовища Інтернет, що дозволяє створювати інтерактивні навчальні матеріали, знаходить застосування не тільки у системі дистанційної освіти, але і у підготовці студентів денної форми навчання та активно впроваджується у навчальний процес. Однак системи дистанційного навчання ще не знайшли достатнього поширення в Україні.

Мережеві технології базуються на поєднанні дистанційних та інформаційних технологій навчання, реалізованому на базі комп'ютерних засобів й електронних ресурсів Інтернет. Вітчизняні та зарубіжні вчені досліджували різноманітні аспекти теорії і практики дистанційного навчання, розробки та застосування засобів на основі інформаційних технологій (Д. Андерсон, Е. Доунс, А. Огур, А. Андреев, П. Підкасистий, С. Полат, В. Биков, В. Олійник, В. Рибалка, С. Пейперт, Л. Білоусова та ін.).

Суоров О.А. [4] розглядає використання інтерактивних технологій навчання на прикладі спеціалізованого Інтернет-сайту у процесі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.

Омельяненко Г.А. [3] у статті «Особливості педагогічної взаємодії в умовах інформаційно-навчального середовища у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту» розкриває проблеми створення та особливості педагогічної взаємодії в умовах інформаційно-навчального середовища, підвищення якості освіти у галузі фізичної культури і спорту. Це здійснюється шляхом використання інформаційно-комп'ютерних технологій, інтерактивних методів навчання, мультимедійних засобів, впровадження електронних засобів навчання, комп'ютерних навчальних програм. У статті відзначається, що тенденції розвитку суспільства вимагають невідкладного вирішення проблеми випереджувального розвитку системи освіти на основі інформаційних технологій.

Ю.В. Драгнев [1] акцентує увагу на застосуванні інформаційних технологій у процесі професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури. Розкривши важливість застосування інформаційних технологій у процесі професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури він зазначає, що досліджувана проблема потребує належної уваги з боку дослідників різних галузей науки: психології, філософії, соціології, професійної педагогіки, фізичної культури і спорту тощо.

Аналіз педагогічної теорії свідчить про істотне зростання кількості досліджень, присвячених проблемі створення та функціонування інноваційного освітнього середовища (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка та інші). Проте сучасній теорії та методиці виховання бракує фундаментальних досліджень із питань організації освітнього середовища.

Проблемами створення інноваційного освітнього середовища у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя цікавляться Шапран О.І. та Шапран Ю.П. [5]. У своєму дослідженні вони виділяють матеріально-технічний компонент формування інноваційного освітнього середовища, який передбачає наявність у регіоні певної інноваційної інфраструктури, до якої належать заклади освіти та науково-методичні установи, бібліотеки, інформаційні центри, організації, які в межах певної території спроможні подати допомогу закладу освіти в реалізації інноваційних проектів. Кожен освітній заклад має власний матеріально-технічний потенціал для створення інноваційного освітнього середовища. Основна увага в сучасних освітніх закладах приділяється розвитку інформаційного освітнього середовища за допомогою впровадження інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях. У Кіровоградському державному педагогічному університеті до складу інформаційного освітнього середовища входить сайт, створений на основі Вікі-технології КДПУ-Вікі (<http://wiki.kspu.kr.ua>). Зважаючи на простоту використання Вікі-ресурсів, на доступність для колективної роботи над текстом та широкі можливості доступності матеріалів в мережі Інтернет, ми обрали КДПУ-Вікі для реалізації онлайн-довідника «Інтерактивні технології навчання».

Можливості й способи використання Вікі-технології у педагогічній практиці висвітлено в публікаціях Е.Д. Патаракіна, Е.Ю. Кулик, Н.В. Дягло, Г.В. Стеценко та ін.

Вікі-сервіс – це сайт, що дозволяє своїм відвідувачам редагувати матеріали, що вже на ньому розміщені, створювати посилання на інші сторінки, відкривати свої сторінки (на Вікі вони називаються статтями), обговорювати публікації, що цікавлять [2].

Переваги сервісів, які працюють на основі Вікі-технології:

- для редагування тексту на Вікі-сайті не потрібне знання HTML (мови розмітки гіпертексту);
- наявність власної мови розмітки, що, на відміну від мови HTML, більш проста й зручна у використанні, наприклад, щоб певний текст взяти в штрихову блакитну рамку, перед ним треба вставити пробіл;
- для введення й редагування матеріалу використовується простий on-line редактор;
- внесені виправлення негайно відображаються на сайті, не потрапляючи на попередню перевірку в руки редактора або адміністратора сайту;
- у середовищі on-line редактора присутня панель інструментів, що робить написання й форматування тексту справою не більш складною, ніж у Word;
- Вікі-системи дозволяють стежити за всіма змінами на сайті;
- існує місце для дискусії щодо будь-якого опублікованого матеріалу (зверху кожної статті є вкладка „Правити”);
- можливість присвоїти статті певну категорію дозволяє миттєво знаходити матеріали, що належать до цієї категорії;
- украй корисні при складанні документації, повній гіперпосилань, та інформації енциклопедичної направленості.

Зовнішній вигляд довідника «Інтерактивні технології навчання» показано на малюнку 1. З малюнку видно структуру створеного довідника, де використано такі популярні на сьогодні класифікації інтерактивних технологій та методів навчання:

- методи і прийоми інтерактивного навчання (класифікація О.І.Пометун, 2007);
- технології інтерактивного навчання (класифікація О. Пометун, Л. Пироженко, 2003);
- інтерактивні методи навчання (класифікація Т.Г. Хащенко, О.В. Макарова, 2011);
- інтерактивні технології (за ред. П. Шевчука, П. Фенриха, 2005);
- інтерактивні методи навчання у вищій школі (класифікація О.І.Січкарук, 2006).



Малюнок 1. Зовнішній вигляд довідника «Інтерактивні технології навчання»

Ще одна причина того, чому ми обрали саме сервіс на основі Вікі-технології для створення онлайн-довідника «Інтерактивні технології навчання», – це можливість колективної роботи над формуванням освітніх інформаційних ресурсів. Саме таку колективну роботу студентів над створенням довідника й передбачено нами у даному проекті. Поки що сторінки нашого довідника не заповнені. Ми розробили лише гіпертекстову його структуру. Подальша робота над довідником, підбір методів, технологій та прийомів інтерактивного навчання, а також прикладів їх використання на уроках фізичної культури передбачає активну участь студентів. Наприклад, розглянемо статтю онлайн-довідника «Інтерактивні

технології навчання» з назвою «Прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації учнів». У цій статті нами у вигляді таблиці представлено список інтерактивних методів та прийомів, які використовуються для створення позитивної атмосфери навчання й комунікації учнів (за класифікацією О. Пометун). У другій колонці таблиці передбачено введення прикладів застосування відповідного методу або прийому на уроці фізичної культури (мал. 2).

Прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації учнів. Довідник ІТН

Головна сторінка довідника

Приклади застосування інтерактивних технологій на уроках фізичної культури можна подивитись в описові педагогічного досвіду вчителя фізичного виховання ЗЗБНБК № 106 Габрилової Л.М. [Зверніть увагу копіювання ЗАБОРОНЕНО без письмового дозволу автора.](#)

Для створення власного прикладу використання інтерактивних технологій на уроках фізичної культури скористайтесь інструкцією

Назва методу чи прийому	Приклади застосування на уроках фізичної культури
Активне слухання	приклад1
Бажано. Обов'язково. Не можна	приклад2
Вітер дме	приклад3
Герб	приклад4
Градусник	приклад5
Дві правди й одна брехня	приклад6

Малюнок 2. Фрагмент сторінки довідника «Інтерактивні технології навчання», на якій передбачена робота студентів

Для забезпечення коректної роботи з онлайн-довідником «Інтерактивні технології навчання» нами створена Вікі-стаття, що містить інструкцію по заповненню довідника (мал. 3).

Інструкція створення фрагменту або конспекту уроку з застосуванням інтерактивних технологій

Головна сторінка довідника

- Визначте чи всі інтерактивні технології описані в довіднику (створені та заповнені їх сторінки). Якщо технологія ще не описана – посилання на неї буде червоного кольору – обирайте таку технологію та в першу чергу опишіть її. Пам'ятайте про авторське право. При передруці матеріалів обов'язково вказуйте першоджерела.
- Якщо вже всі інтерактивні технології у всіх розділах описані, то оберіть одну з описаних інтерактивних технологій. Зверніть увагу на розділ в якому описана ця технологія. Деякі технології можуть зустрічатись в різних розділах і застосовуватись з різною метою.
- Створення фрагменту або конспекту уроку фізичної культури з застосуванням обраної інтерактивної технології.
 - Оберіть вид ресурсу який Ви будете створювати: фрагмент чи конспект уроку
 - У другому стовбці таблиці, навпроти обраної інтерактивної технології, створіть сторінку Вікі з відповідною назвою:
 - для фрагменту уроку: [[Фрагмент уроку на тему "Вкажіть тут тему" з використанням інтерактивної технології "Вкажіть тут назву технології"]]
 - для конспекту уроку: [[Конспект уроку на тему "Вкажіть тут тему" з використанням інтерактивної технології "Вкажіть тут назву технології"]]
 - Детальніше про створення форматування Вікі-сторінок можна почитати в довідці
 - Створивши сторінку заповніть та відформатуйте її з використанням Вікі розмітки. Деталі в довідці
 - До тексту створеної статті додайте категорію [[Категорія: Інтерактивні технології навчання]]

Малюнок 3. Інструкція створення контенту до онлайн-довідника «Інтерактивні технології навчання»

Такий онлайн-довідник «Інтерактивні технології навчання» впроваджено у навчальний процес факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка під час викладання дисципліни «Новітні технології у фізичному вихованні». Навчальний курс «Новітні технології у фізичному вихованні» вивчається студентами спеціальності «Фізичне виховання» на V курсі під керівництвом кандидата педагогічних наук, старшого викладача Маркової Олени Віталіївни.

Для ознайомлення студентів V курсу з особливостями Вікі-технології нами організовано майстер-клас «Використання Вікі-технологій». До проведення майстер-класу залучено викладачів кафедри інформатики, які викладають «Основи інформаційних технологій» на факультеті фізичного виховання.

Під час майстер-класу студенти зареєструвалися на сайті КДПУ-Вікі, створили та заповнили собі власні сторінки, взяли участь у створенні колективної статті (кожен додав себе до списку учасників проекту), ознайомились зі структурою онлайн-довідника «Інтерактивні технології навчання» та інструкцією зі створення матеріалів для довідника.

Майстер-клас "Використання Вікі-технологій". ФФВ

Зміст [сховати]

- 1 Мета
- 2 Викладач
- 3 Учасники
- 4 Матеріали майстер-класу та корисні посилання

Мета [ред.]

Познайомитись з поняттям Вікі-технологій. Розглянути основні можливості по створенню, форматуванню та редагуванню статей, навчитись створювати внутрішні та зовнішні гіперпосилання

Викладач [ред.]

Андронатій Павло Іванович

Учасники [ред.]

1. Користувач:Земниця Олександр
2. Подріза Роман
3. Берладіна Катерина
4. Владислав Курдіяшко
5. Луцовят Михайло
6. Подріза Рома
7. Улісько Роман
8. Храмалюк Марія
9. Постініков Геннадій
10. Роман Віталій
11. Шпирук Катерина

Малюнок 4. Вигляд сторінки майстер-класу «Використання Вікі-технологій»

Для учасників майстер-класу «Використання Вікі-технологій» було розроблено коротку інструкцію по роботі з Вікі-КДПУ.

Головну сторінку майстер-класу «Використання Вікі-технологій» зі списком учасників показано на малюнку 4. Також її можна переглянути на Головній сторінці сайту КДПУ-Вікі (<http://wiki.kspu.kr.ua>) у розділі «Проекти».

Висновок. У результаті проведеного дослідження сучасних інтерактивних технологій та методів навчання нами встановлено наступне: по-перше, у педагогічній практиці немає єдиного підходу до класифікації інтерактивних технологій та методів навчання, різні автори по різному підходять до їх групування та класифікації; по-друге, велике розмаїття інтерактивних технологій та методів навчання створюють проблему представлення цілісної картини інтерактивних технологій навчання. На нашу думку, існування такого цілісного ресурсу забезпечить якісно новий рівень вивчення інтерактивних технологій та призведе до більш ефективного їх застосування майбутніми фахівцями.

Для вирішення цієї проблеми нами з використанням Інтернет-технології Вікі (Wiki) спроектовано гіпертекстовий онлайн-довідник «Інтерактивні технології навчання», який містить найбільш повний перелік інтерактивних технологій та методів навчання. У довіднику передбачено участь студентів у створенні конспектів уроків або їх фрагментів з прикладами застосування інтерактивних методів на уроках фізичної культури. Онлайн-довідник «Інтерактивні технології навчання» створено на сайті Вікі-КДПУ та впроваджено у навчальний процес при вивченні курсу «Новітні технології у фізичному вихованні». Для ознайомлення студентів з Вікі-технологією і особливостями роботи з довідником розроблені декілька інструкцій та передбачається майстер-клас «Використання Вікі-технологій».

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Драгнев Ю. В. Застосування інформаційних технологій у процесі професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури [Електронний ресурс] / Ю. В. Драгнев // Науковий вісник Донбасу. – Вип. № 1 (9), 2010. – Режим доступу: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN10/index.htm.
2. Живюк І.А. Використання соціального сервісу Вікі у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І.А. Живюк // Теорія та методика управління освітою. – Рівне, 2010. – № 4. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/tmuo/2010_4/10zhivme.pdf
3. Омеляненко Г.А. Особливості педагогічної взаємодії в умовах інформаційно-навчального середовища у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – № 8. – 2009. С.116-118. Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-08/09ogapts.pdf>.
4. Суровов А.А. Специализированный Интернет-ресурс как интерактивная технология в процессе подготовки будущих учителей физической культуры [Електронний ресурс] // Физическое воспитание студентов, Научный журнал. – 2013. – №3. – с. 55. – Режим доступа к журн.: <http://lib.sportedu.ru/Press/FVS/2013N3/>.
5. Шапран О.І., Шапран Ю.П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / О.І. Шапран, Ю.П. Шапран // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – №9. – 2010. С.101-109. Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/PP201009.pdf>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Турчак Анатолій Леонідович – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, декан факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фізичне виховання учнівської та студентської молоді, професійна підготовка вчителя фізичної культури.

Токар Наталія Миколаївна – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри історії України Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фахова підготовка та професійний світогляд вчителя, біографістика, давня і середньовічна історія України.

УДК 378. + 37.026

ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Людия КОНДРАШОВА (Черкассы, Украина)

Актуальность проблемы. Демократизация системы высшего образования требует иной философской интерпретации педагогической действительности, более сложной модели духовного и нравственного становления личности будущего специалиста. Формирование творческой личности растущего человека, предоставление и реализация его права быть самим собой возможно лишь в условиях общения с яркими, творческими людьми, среди которых первое место занимает учитель. Именно учитель должен помочь каждому школьнику найти свой путь в жизни, обеспечить ему комфортность, психологическую защищенность, свободу действий в соответствии со своими природными данными, интересами и способностями, сформировать основу его успешной жизни. Право быть самим собой в любых школьных коллизиях, самодостаточность и самоуважение себя и других – основа любого школьного воспитания.

Проблема состоит в том, чтобы гуманизировать школу, сделать ее воздействие на растущую личность более эффективным и менее травматичным, обеспечить такие условия в школе, чтобы растущий человек осознал, что он сам создатель и творец своей успешной деятельности и жизни.

В педагогическом наследии прошлого получили обоснование теоретические основы формирования счастливого и успешного человека и необходимости целенаправленной подготовки его к счастливой и успешной жизни. Становление счастливой личности возможно в условиях гуманного воспитания (Я. Коменский), свободного от шаблона и трафарета (Ж. Руссо). Счастье невозможно без индивидуального изучения личности (И. Песталоцци) и бережного отношения к неповторимости человека (А. Дистерверг); уважения и любви к его природе (А. Герцен, В. Белинский); творчества (Л. Толстой); всестороннего знания личности (К. Ушинский); воспитания в коллективе и через коллектив (А. Макаренко); школы радости (В. Сухомлинский).

Эти положения не потеряли своей значимости и в настоящее время. Концепция действия внешних причин через посредство внутренних условий показала роль внешнего и внутреннего в становлении личности. Формировать поведение и сознание личности можно только при учете внутренних условий и применении к нему индивидуального подхода, который поможет эффективно управлять внешними воздействиями. Это позволяет говорить о том, что не каждый учитель и не всякая школа могут готовить растущего человека к счастливой и успешной жизни.

Цель статьи: раскрыть основные положения концепции воспитания успешной личности в практике современной школы

Изложение основного содержания. Призвание высшей школы – обеспечивать условия для овладения будущими учителями искусством быть успешными, что служит фактором становления их духовного здоровья и профессионального успеха. Теоретическим основанием подготовки успешного учителя является педагогика успешности. Педагогика успешности – это преодоление учителем различных форм принуждения, подавления достоинства и самодостаточности личности ученика; признание самоценности и свободы растущего человека вне зависимости от его возраста и способностей.

Цель педагогики успешности состоит в воспитании самодостаточной личности, толерантной, осознающей возможности своего «Я», уважающей права и достоинства других людей, любящей труд и ответственной за последствия своих действий и поступков.

Воспитание успешной личности базируется на положениях педагогики успешности, которые аккумулируют в себе основные педагогические правила:

- а) подготовка человека к жизни, формирование человека (И. Харламов);
- б) система организации реальной жизни растущего человека на различных уровнях (В. Гайсенек);
- в) дело, требующее капиталовложений – тяжелых переживаний, забот бессонных ночей и много, много мыслей... (Я. Корчак);

г) системно-социальный процесс человековедения, который складывается из педагогического регулирования процесса формирования личности, социально-педагогического регулирования и самосовершенствования личности в синергетическом взаимодействии этих составных частей (Н. Таланчук);

д) развитие, руководимое сообразно требованиям общества или культуры (В. Лай);

е) активное содействие, оказываемое нормальному выявлению жизни в ребенке (М. Монтессори);

ж) развитие и закрепление духовных сил личности в ее жизненной практике, повседневном поведении (А. Фролов);

з) управление процессом духовного и физического развития индивида (А. Кочетов);

и) самопознание собственных возможностей и способностей, свободы и ответственности за себя и других людей, самодостаточность и осознание своего права на достойную жизнь, успех и счастье.

Анализ научной литературы и педагогической практики позволяет говорить о том, что учитель должен постоянно держать в поле своего зрения проблемы роста, развития каждого ученика, которые возникают перед растущим человеком на любом этапе его школьной жизни и осознаются им как лично значимые. Занимаясь вопросами воспитания успешной личности, учитель ощущает многообразие и сложность натуры растущего человека. Ему важно помнить о том, что воспитание как процесс протекает в особой атмосфере, в которую погружен постепенно взрослеющий ученик. В этой атмосфере он развивается, растет, совершенствуется, адаптируется к обстановке, созидает и творит, моделируя образ своей взрослой жизни и деятельности. На каждой возрастной ступени ученик обладает определенными возможностями и особенностями.

Воспитание успешной личности предполагает теоретическое обоснование концепции, ведущими положениями которой служат:

- новый образ ученика как успешного человека, основанный на признании его прав на самодостаточность, счастье и успех, на свободное развитие его природного начала;

- признание самоценности каждого ученика как основание его успешности, самодостаточности в жизни и деятельности;

- реализация единства общего развития и духовно-нравственного обогащения личности, закладывающего основы дальнейшего становления успешности как важной характеристики современного гражданина и профессионала;

- утверждение приоритета возможностей и способностей каждого ученика в подготовке его к успешной жизни и деятельности;

- изучение и выявление способностей, интересов, установок, ценностных ориентаций личности с целью приведения учебно-воспитательного процесса в соответствие с ними, что позволяет каждому ученику осознать секреты становления собственной успешности и ее роль в дальнейшей судьбе человека;

- бережное отношение к индивидуальности, духовному миру растущего человека, своевременная психологическая поддержка и педагогическая помощь;

- целостность жизнедеятельности личности в школе и ее направленность на своевременное преодоление трудностей, неудач, конфликтных ситуаций, тормозящих успешность личности, закрепление и развитие ее способности противостоять негативным воздействиям окружающей действительности.

Учитель призван помочь учащимся духовно состояться и нравственно устоять перед трудностями, соблазнами легкой жизни, обрести истинные смыслы и ценности, найти адекватные способы самореализации в жизни и деятельности, тем самым закрепить в сознании ученика философию успешности, самодостаточности и права на достойную жизнь.

Успех учителя определяется духом школы. По утверждению многих исследователей казарменный дух школы (И. Бестужев-Лада), авторитарность в отношениях учителя и ученика (А. Адамский), отсутствие культурной среды, бездуховность, нигилизм и безнравственность (Е. Белозерцев), подражательность в действиях и поступках (И. Гончаров) – все эти обстоятельства негативно влияют на успешность не только учащихся, но и учителя в повседневной школьной жизни. Важно учителю стремиться к тому, чтобы преодолеть отчуждение образования от ученика, его жизненных проблем и перспектив благополучия во взрослой жизни, обеспечить защиту его прав на самодостаточность, успешность и личное счастье, свободу действий и обретения ценностей и смысла жизни.

«Школа – это то место, где ученик совершает ошибки [...] под руководством педагога. Допуская ошибки, ученик обнаруживает пробелы в знаниях и, прилагая определенные усилия, ликвидирует эти пробелы» [1: 24]. Для учителя ошибки ученика – индикатор результативности его профессиональной деятельности. Ошибка не должна выступать инструментом подавления «Я» ученика. Она должна укреплять союз учителя и ученика, превращая их деятельность в сотрудничество и сотворчество. Только на основе педагогического взаимодействия ученик может отстаивать свое достоинство в коллективе сверстников, субъектность, рассчитывать на успех и признание.

Учебно-воспитательный процесс школы – это человекообразующий процесс, сущность которого заключается в подготовке растущего человека к достойной и успешной жизнедеятельности, в постоянной психологической поддержке и педагогической помощи на всех этапах его взросления в выборе личностно значимых ценностей и построении модели успешного собственного поведения, программы настоящей и будущей жизни.

Психологическая поддержка выражает сущность гуманистической позиции учителя по отношению к ученикам, которая проявляется в осознании беззащитности ученика, ответственности за его будущее, здоровье, эмоциональное самочувствие, становление духовно-нравственного мира и благополучия. Психологическая поддержка предусматривает веру в возможности и способности ученика, его потребности в конструктивном изменении своего личностного потенциала. Учитель должен воспринимать ученика таким, каким он есть, со всеми его достоинствами и недостатками, относиться к нему с уважением, и верой в его успешность, возможности преодолевать трудности и неудачи, которые постоянно встречаются в школьной жизни, постоянно вести диалог с тем, чтобы обмениваться ценностями и смыслами.

Главное, что нужно поддерживать в каждом ученике – это стремление к преодолению трудностей, духовно-нравственному развитию собственной личности; веру в возможности и способности достижения успеха в жизненных ситуациях.

Воспитание успешности как черты личности – это процесс внутренний, которому свойственны взлеты и падения, успехи и разочарование, духовные приобретения и потери. Учитель должен осознавать, что он имеет дело с учениками, которые многого не знают о своих возможностях и способностях, находятся в постоянном изменении качеств, свойств, интересов, поиска путей удовлетворения потребностей и достижения идеальных устремлений. С. Братченко уверен в том, что, если учитель владеет искусством уважения, искусством понимания, искусством помощи и своевременной поддержки, искусством договора, искусством быть собой, то ему удастся выстроить стратегию воспитания успешного человека из каждого своего ученика.

Таким образом, воспитание – это работа с будущим растущего человека, предметом его является развивающаяся, постоянно изменяющаяся личность, ее духовность, нравственность и деловые качества, что служит фундаментом успешности в его жизни и деятельности. Поэтому воспитание успешного человека является важной составляющей социального заказа современной школы, а технология его реализации должна работать на будущее посредством создания новых форм и методов воспитания учащихся, их готовности к строительству собственной успешной жизни и деятельности.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Наумченко В. Н. Социальная педагогика. Проблемы «трудных» детей: Теория. Практика. Эксперимент. Пособие для учителей, воспитателей, студентов, магистрантов, аспирантов пед. высш. Учеб. Заведение / В. Н. Наумчик, М. А. Паздников. – Мн.: Адукацыя і вихованне, 2005. – 400 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Кондрашова Лидия Валентиновна – заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого.

УДК 371.134:372.853

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Олександр ГАВРИЛЕНКО (Кіровоград, Україна)

Актуальність дослідження. Аналіз методичної та спеціальної літератури з проблем дослідницької діяльності майбутніх учителів математики з використанням хмарних систем показав їх перспективність. Крім цього виявлено ряд суперечностей, розв'язання яких значно поліпшить навчально-виховний процес математики. Основними з них є суперечності між:

- інтегративним характером процесу дослідження (міжпредметна інтеграція знань) і розрізненими знаннями з хмарних технологій у навчальних предметах;
- творчо-креативними і допоміжними діями суб'єктів навчання;
- наявними знаннями й уміннями студента й тими знаннями, уміннями, котрі задіяні для розв'язування поставлених завдань;
- наявним потенціалом студента і готовністю до пошуку потрібних знань з використанням хмарних технологій чи інших електронних носіїв, готовністю до постійного пошуку нових можливостей ресурсів хмарних технологій щодо розв'язування тієї чи іншої наукової проблеми.), що необхідні для розв'язування проблеми дослідження. Під ресурсом розуміємо знання й уміння, володіння інформацією, котрі суб'єкт навчання може і повинен використовувати в дослідженні, здатність використовувати ці знання і уміння в процесі творчої діяльності в певних умовах (креативність),;

- наявними знаннями вміннями студента з інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і тими знаннями і вміннями з ІКТ, котрі необхідні для розв'язування проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему вивчення дослідницької компетентності, як якості особистості розглядали Головань М.С., Грішнова О.А., Калініна В.О, Краєвський В.В., Кучай О.В., Нагорна Н.В., Хуторський А.В. та інші [2; 3; 4].

На думку Бурчак Л.В. дослідницька компетентність майбутнього вчителя розглядається з точки зору комплексу відповідних знань і вмінь з певного фахового напрямку. «Дослідницька компетентність вчителя – це володіння методологією наукової творчості, науковим мисленням, уміння спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення спірних питань, виконувати дослідницьку роботу тощо» [3, с. 19]. Достатньо прозорим є визначення компетенцій, у тому числі й дослідницької, Хуторським А.В. [4], який описав компетенції в освіті, як найбільш вагоме поняття у визначенні рівня сучасного вчителя.

Метою дослідження є визначення особливостей дослідницької діяльності майбутніх учителів математики при використанні хмарних технологій. Виходячи з цього ми визначили завданнями дослідження:

- розкрити проблеми міжпредметної інтеграції знань і вмінь в дослідницькій діяльності;
- з'ясувати сутності і зміст творчо-креативних компетентностей у процесі дослідження;
- розглянути проблеми співвідношення наявних знань і вмінь студентів та компетенцій при дослідженні певної проблеми і тих компетенцій, котрі необхідні для розв'язування проблеми дослідження;
- проаналізувати зміст поняття ресурсу дослідницької діяльності з використанням хмарних технологій;
- встановити закономірності постійного розвитку творчого потенціалу студентів у частині їх дослідницької діяльності з використанням хмарних технологій та ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Дослідницька діяльність студентів покликана виявити в цілісній події певної проблеми зв'язки, залежності, відносини. На нашу думку вони виявляється в формах:

- аналіз проблеми та написання наукових рефератів та статей, виступів на конференціях тощо;
- виконання курсових та дипломних робіт, магістерських робіт тощо.

Дослідницька діяльність носить творчий і продуктивний характер. Будь-яка діяльність має мотив, предмет, ціль, спосіб, засоби діяльності [1]. Мотив дослідницької діяльності завжди є пізнавальним. Пізнання нового завжди викликає цікавість, стимулює до різних пошуків. Важливою потребою особистості студента є її самовизначення і самореалізація. Отже, потреба самореалізації також важливий чинник мотивації дослідницької діяльності. Ще одним мотивом дослідницької діяльності може бути потреба. Важливим фактором спонукання до дослідницької діяльності є відчуття внутрішнього потенціалу внутрішніх можливостей котрі в традиційній навчальній діяльності слабо реалізуються. Дослідницька діяльність вимагає розробки системи цілей (ціле утворення) вимагає визначення предмету діяльності, який не завжди з самого початку може бути зрозумілий, відшукування чи створення способів досягнення цілей, визначення можливостей засобів діяльності у досягненні цілей дослідження та виборі самих засобів діяльності.

Традиційна навчальна діяльність ґрунтується на максимальному розгортанні навчальної ситуації з детальним виконанням дій та операцій. Так, наприклад, при обчисленні інтегралів від дробоворациональних функцій в традиційній навчальній діяльності визначається:

- 1) розкладання знаменника дробоворациональної функції на не звідні в полі дійсних чисел множники;
- 2) запис дробоворациональної функції у вигляді суми відповідних до розкладу знаменника елементарних дробів з не визначеними коефіцієнтами;
- 3) складання системи лінійних рівнянь відносно не визначених коефіцієнтів;
- 4) розв'язування отриманої системи лінійних рівнянь; 5) інтегрування елементарних дробів.

При дослідницькій діяльності студентам потрібно мати як ресурс «розширені знання», тобто знання у вигляді вже готових положень, формул, тверджень, алгоритмів, програм. При цьому, суб'єкти дослідження можуть і не знати методів та способів отримання цих знань. Тоді якщо, наприклад, досліднику потрібно обчислити інтеграл від рациональної функції, то не вдаючись в деталі він може скористатись або паперовим посібником або сучасними ІКТ, котрі потрібні обчислення можуть виконати як одну узагальнену дію, наприклад, можна використати оператор INT в Maple.

Тому, в дослідницькій діяльності студентів велика кількість систем дій та операцій, які не є предметом дослідження, а є по суті в дослідженні допоміжними необхідними операціями, виконуються з використанням сучасних ІКТ, як дії певного рівня узагальненості. Питання визначення способу дослідницької діяльності та засобів з метою розв'язання поставленої проблеми багато в чому розв'язує сам студент за допомогою наукового керівника.

Готові знання, котрі може використовувати дослідник, на сьогодні розташовуються не тільки в бібліотеках, а й у різних хмарних технологіях, доступи до яких можуть бути як відкритими так і на комерційних засадах. Використання хмарних технологій мають перевагу в тому, що вони завжди «під рукою» у дослідника.

Готові знання можуть зберігатися в хмарних технологіях у вигляді положень формул, графіків, таблиць, алгоритмів, програм тощо. Все це створює ресурс дослідницької діяльності студентів, як необхідна складова успішності такої діяльності. Адже, без інформації про готові знання і без самих цих готових знань дослідження на сучасному рівні надзвичайно проблематичні.

Дії в процесі дослідницької діяльності можна умовно поділити на творчі та «суто технічні». Творчі дії пов'язані з усвідомленням і структуризацією проблеми дослідження визначенням системи цілей дослідження та способів досягнення цих цілей; на основі способу визначення системи дій, виконання котрих приведе до потрібного результату, визначення засобів дослідження і способів їх використання.

Продуктами дослідницької діяльності будуть визначена система цілей, система дій, засоби діяльності, алгоритми, програми. Наприклад, розв'язуючи систему лінійних неоднорідних диференціальних рівнянь виникає проблема зведення матриці системи до певної блочно-діагональної структури і тим самим провести декомпозицію задачі, тобто розкласти систему диференціальних рівнянь на декілька підсистем, що значно спростить їх розв'язування. Однак, отримання матриці такої блочно-діагональної структури досить складний обчислювальний процес і він не є предметом нашого дослідження.

Тому, можемо знайти у певній хмарній технології відповідні ІКТ, наприклад, Maple, за допомогою якої можемо відразу отримати таку структуру матриці. Іншим прикладом може бути розв'язування задачі лінійного програмування, коли сам процес розв'язування задачі лінійного програмування є допоміжним. Наприклад, йому потрібно встановити залежність між затратами на розвиток певного підприємства і відповідним прибутком з оптимізацією прибутку. Послідовно добавляючи затрати ми встановлюємо, що починаючи з певного моменту з огляду на обмеження ресурсу зростання прибутку сповільнюється. Відповідні обчислення можна виконати в програмах Microsoft Excel, Maple, Математика тощо.

Звідси необхідність суб'єкту дослідження знати відповідні можливості тих чи інших ІКТ.

В організації дослідницької роботи студентів треба розв'язувати такі проблеми:

1) формування позитивної мотивації до дослідницької діяльності, що може забезпечуватись через можливість пізнання невідомого, потребу самореалізації особистості, розкриття внутрішнього потенціалу особистості, потребою особистості у визнанні його досягнень в дослідницькій роботі;

2) проблема володіння сучасними ІКТ і їх можливостями у дослідницькій діяльності. Адже, саме ІКТ дозволяють виконувати значні системи дій у вигляді узагальнених дій, проводити машинний експеримент з метою побудови чи налагодження шуканої моделі, її дослідження і розв'язування. Загалом, виконувати різні дії, котрі необхідні для досягнення мети дослідження;

3) для використання можливостей різних ІКТ в дослідницькій діяльності студенту потрібно знати де знаходиться відповідний ресурс, на якому сайті чи в якій хмарній технології і, відповідно, вміти користуватись та мати доступ до цієї хмарної технології;

4) для творчої і продуктивної діяльності студент повинен прикладати когнітивні зусилля. Свій творчий потенціал використовувати в конкретній ситуації до розв'язання конкретної проблеми. Інакше кажучи, студента чи магістранта мають бути сформовані креативні здібності. Тобто, використання певних творчих здібностей в конкретних умовах для вирішення поставлених цілей;

5) важливим чинником успішної дослідницької діяльності студента є його оцінно-рефлексивна діяльність. Тобто, здатність аналізувати й оцінювати результати в різних наукових джерелах і використовувати їх в своїй діяльності, а також оцінювати власні дії і їх результати з метою покрокового коригування власної дослідницької діяльності у розв'язуванні проблеми;

6) дуже важливо щоб в процесі дослідницької діяльності виявився цілий спектр людських емоцій від невпевненості, розчарування, відчаю до радості досягнення успіху (катарсис), саме досягнення успіху в результаті дослідницької діяльності і розкриває внутрішні потреби людини у вигляді певних досягнень з котрими будуть рахуватись інші, що є моментом самореалізації особистості і моментом «радості пізнання нового»;

7) дослідницька діяльність не є алгоритмічною запрограмованою. Постійно виникають певні перешкоди у вигляді неясних моментів, котрі потрібно розв'язувати. Для цього потрібно прикладати вольові зусилля. Отже, воля до отримання успіху є важливим чинником дослідницької діяльності;

8) дослідницька діяльність вимагає від студента певної системної організації. Це пов'язано з оптимізацією часу, пошуками потрібної інформації, зокрема, готових знань у хмарних технологіях, організації консультацій з керівником чи іншими спеціалістами, організації спілкування з колегами як безпосередньому спілкуванні так і через електронні можливості. Зокрема, з науковим керівником, консультації можуть проводитись у вигляді скап-технології, а групові консультації чи семінари через відеоконференції, чати, форуми;

9) цінності особистості студента в дослідницькій діяльності будуть визначати загальний характер і спрямування дослідницької діяльності. Якщо цінністю є намагання стати хорошим вчителем чи викладачем, то і характер дослідницької діяльності багато в чому буде визначатись майбутньою Професійною діяльністю. Якщо цінність – суспільне визнання, як людини, яка отримала нові наукові результати то і вся діяльність дослідника буде спрямована саме на це, а не на майбутню професійну діяльність, як у попередній цінності.

Для успішної дослідницької діяльності студент чи магістрант повинен мати відповідний ресурс, котрий повинен постійно оновлюватись і розвиватись на протязі всього процесу розв'язування поставленої задачі. Під ресурсом дослідника будемо розуміти знання і уміння, володіння інформацією, котрі він може і повинен використовувати в дослідженні, здатність використовувати ці знання і уміння в процесі творчої діяльності в певних умовах (креативність), готовність до пошуку потрібних знань в різних хмарних технологіях чи інших електронних носіях, готовність до постійного пошуку нових можливостей ресурсів хмарних технологій щодо розв'язування тієї чи іншої наукової проблеми.

Для того, щоб студент міг успішно виконати дослідницьку роботу він повинен бути певним чином налаштований, формувати певну систему цілей дослідження, володіти певними знаннями, вміннями, вмінні виконувати певну систему дій і операцій, оцінювати результати і власні і інші дослідження, мати позитивне емоційне налаштування, бути здатним прикладати емоційно-вольові зусилля, вмінні створити організаційну систему всього предмету дослідження.

Виходячи з вище викладеного можна виділити у структурі дослідницької компетенції такі складові:

мотиваційна, когнітивна; творчо-креативна; операційно-діяльнісна; оцінно-рефлексивна; емоційно-вольова; організаційна й ціннісна.

1) мотиваційна складова передбачає позитивну мотивацію на дослідницьку діяльність характеризується інтересом до пізнання нового, потребою розкрити власні можливості і задатки, потребою добитися визнання в суспільстві, потребою самореалізації власної особистості.

2) когнітивна – відноситься до самостійної пізнавальної діяльності та поширюється не тільки на навчальний процес, але й на сферу пізнання в цілому;

3) творчо-креативна. У дослідницькій діяльності дуже важливим є момент використання творчого потенціалу (котрий студент намагається постійно розвивати) студента в конкретних умовах стосовно конкретного дослідження. Креативність означає, що одні й ті самі творчі можливості в різних умовах при розв'язуванні однієї й тієї самої проблеми треба використовувати по різному. Наприклад, при розв'язуванні дослідницької роботи може використовуватись та чи інша ІКТ, а можуть і не використовуватись. Відповідні можливості використання творчого потенціалу будуть різні. З одного боку, при відсутності використання ІКТ не потрібно додаткових знань і умінь роботи з ними, однак при цьому багато допоміжних дій в дослідженні прийдеться використовувати вручну, або за допомогою калькулятора, а не в автоматизованому режимі. З другого боку, використання ІКТ дозволяє автоматизувати багато допоміжних дій. Однак, для такої автоматизації треба наприклад складання алгоритмів і програм налагодження програм, що вимагає часових фізичних і розумових затрат. Тому вибір оптимального варіанту застосування ІКТ також є творчою задачею. Творчими діями дослідника, насамперед, є визначення актуальності дослідження, формування теми дослідження, визначення системи цілей дослідження, завдань дослідження, способів розв'язування завдань, вибір засобів та використання їх можливостей на основі створених алгоритмів відповідно способам розв'язування завдань в процесі дослідження, ;

4) операційно-діяльнісна. Ця складова повинна забезпечити знання й вміння студента чи магістранта виділяти допоміжні (технічні) системи дій і виконувати їх за допомогою ІКТ, котрі можна знайти в певній хмарній технології, що в свою чергу вимагає постійного розширення знань про ІКТ і їх можливостей та знань і умінь відшукувати потрібні ІКТ в Інтернет-ресурсах;

5) оцінно-рефлексивна компонента покликана забезпечити оцінку діяльності щодо результатів в науковій літературі стосовно проблеми нашого дослідження і використання цих результатів для відшукування шляхів і способів розв'язання нашої проблеми. Рефлексивність полягає у постійному оцінюванні власних результатів дослідження, їх значимості для розв'язання проблеми з метою коригування шляхів і способів дослідження та оптимізації самого дослідження.

6) емоційно-вольова складова передбачає позитивне емоційне налаштування щодо дослідницької діяльності, відчуття задоволеності перебігом дослідження та самими результатами дослідження. Воля необхідна для подолання невпевненості, розчарування та інших негативних моментів, що затримують і утруднюють увесь процес дослідження проблеми. Студент чи магістрант, котрий виконує наукову роботу повинен бути готовий до виникнення в нього негативних емоцій щодо дослідження і їх подолання за рахунок вольових зусиль і отримання позитивних результатів дослідження. Емоційний стан дослідника може виникати і за рахунок використання засобів дослідження, наприклад, ІКТ. Тому, дослідник повинен володіти певними знаннями й вміннями з інформатики, певним рівнем інформаційної культури. В іншому разі використання ІКТ стане для дослідника ще «одним предметом дослідження»;

7) організаційна складова характеризує дослідника в аспекті умінь організувати власну дослідницьку діяльність без оптимізації котрої добитись швидких і добрих результатів проблематично;

8) ціннісний компонент передбачає орієнтацію дослідника на ті чи інші цінності професійні, загальнолюдські, моральні, матеріальні.

Висновки. Фактичний аналіз, викладений у даній статті демонструє, що успішна дослідницька діяльність майбутніх учителів математики зводиться до формування дослідницької компетентності з вищезазначеними структурними складовими. Саме достатній рівень сформованості такої компетентності майбутнього вчителя математики характеризується міжпредметною інтеграцією знань та умінь,

можливостями студентів виділяти творчо-креативні (формулювання теми дослідження, системи цілей, завдань дослідження, відшукування чи створення способів виконання дій, створення алгоритмів, програм) та допоміжні дії в процесі дослідження, спонукає, вимагає і заохочує майбутніх учителів до розширення власних знань і умінь для розв'язування певної наукової проблеми. Спонукає до розширення власного творчого потенціалу, зокрема, потенціалу зі знань і умінь використання ІКТ в наукових дослідженнях (проведення машинного експерименту, автоматизація допоміжних дій, побудова різноманітних складних графіків, виконання перетворень, тощо).

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
2. Краевский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / Краевский В., Хуторский А.// Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.
3. Бурчак Л.В. До проблеми розвитку дослідницької компетенції майбутніх учителів хімії в умовах профілізації навчання /Л.В. Бурчак [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2009_1/16.pdf
4. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]/ А.В.Хуторской// Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

ВІДОМОСТІ ПО АВТОРА

Гавриленко Олександр Анатолійович - аспірант кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблеми використання хмарних технологій у навчанні студентів.

УДК 378.14: 372.857

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Наталія ГРИЦАЙ (Рівне, Україна)

Постановка проблеми. В умовах реформування вищої освіти в Україні необхідний ретельний перегляд змісту професійної підготовки педагогічних кадрів, адже саме вчитель формує особистість майбутніх фахівців, готує їх до дорослого життя. За твердженнями М. Барбера та М. Муршеда, «реформа освіти входить до переліку основних завдань майже всіх країн» [5, с. 7], а якість шкільної освіти ґрунтується на якості роботи вчителів, які в ній працюють, тобто «якість освіти не може бути вищою за якість роботи педагогів» [5, с. 17].

Від того, наскільки методично правильно вчитель організує педагогічний процес, залежить не тільки рівень навчальних досягнень учнів, а й розвиток їхніх пізнавальних інтересів, вибір майбутньої професії. Тому на сьогодні актуалізовано проблему підвищення ефективності методичної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі.

З огляду на це доцільним є вивчення зарубіжного досвіду методичної підготовки майбутніх учителів біології та впровадження кращих досягнень у вищих навчальних закладах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методичну підготовку майбутніх учителів-предметників в Україні ґрунтовно вивчали Н. Морзе, М. Криловець, С. Семенець, В. Шарко та ін. Окремим аспектам методичної підготовки учителів-біологів присвячено праці Т. Бондаренко, Н. Міщук, І. Мороза, А. Степанюк, О. Цуруль, В. Шульдика та ін. Однак система методичної підготовки майбутніх учителів біології загалом не була предметом спеціального наукового пошуку українських учених.

За кордоном проблема методичної підготовки педагогів-біології висвітлена в дослідженнях таких науковців, як І. Азізова, О. Арбузова, Л. Булавінцева, М. Мирнова, Л. Орлова, Д. Трайтак (Росія), В. Гричик, В. Нарушевич (Білорусь), Л. Денчікова, П. Тархон (Молдова), К. Жумагулова, А. Кисимова, З. Унербаєва (Казахстан), Алі Гусейнов, М. Пасаєва, Г. Акбарова (Азербайджан), Ж. Толипова та А. Гафуров (Узбекистан) та ін.

Мета написання статті: проаналізувати особливості методичної підготовки майбутніх учителів біології в таких країнах СНД, як Російська Федерація, Білорусь, Молдова, Казахстан, Узбекистан, Азербайджан.

Виклад основного матеріалу. Проблема методичної підготовки майбутніх учителів біології серед країн СНД найбільше розроблена в *Російській Федерації*, оскільки там залишилися «наукове ядро» вчених-методистів, зокрема й українського походження (наприклад, Д. Трайтак, О. Арбузова та ін.).

Так, Л. Орлова розглядає методичну підготовку як систему, компонентами якої є мета, зміст, засоби, технології та результати навчання. Дослідниця впровадила метод проектів під час методичної підготовки, розробила зміст спецкурсів «Сучасні проблеми шкільної біологічної освіти» і «Навчально-матеріальна база викладання шкільного курсу біології» для поглиблення знань студентів у галузі методичної науки [14].

У дисертації О. Арбузової спроектовано рефлексивну систему навчання із застосуванням інноваційного навчально-методичного комплексу з методики навчання біології, обґрунтовано доцільність введення дисциплін методичного циклу «Актуальні проблеми біологічної освіти» та «Теорія і практика розв'язання ситуаційних задач з методики навчання біології» [4].

Учений-методист Л. Булавінцева працює над проблемою гуманістично орієнтованої методичної

підготовки вчителя біології. Науковець констатує, що системоутворюючим курсом у методичній підготовці є дисципліна «Теорія і методика навчання біології», яка доповнюється практикумами та інноваційними методичними спецкурсами («Проектування гнучких освітніх технологій», «Сучасні технології навчання») [6]. Л. Булавинцева сформувала дидактичний комплекс студента (ДКС), або кейс, в якому зібрано навчальні посібники (друковані та на електронних носіях): методичні рекомендації до практичних занять, проведення педагогічної практики, лекції, хрестоматія, навчальний матеріал щодо способів діагностики компонентів змісту освіти та світогляду учнів, банк даних із результатами діагностики попередніх років в експериментальних школах, банк розробок елективних курсів, уроків, позакласних заходів, ландшафтних проєктів, екскурсій, практичних робіт на навчально-дослідній ділянці, матеріалів з екологічної стежки, презентацій уроків, фрагментів електронних посібників, тести, відеозаписи уроків і позаурочних заходів [6, с. 76–77].

І. Азізова вивчає питання гуманітаризації методичної підготовки студентів-біологів у педагогічному ВНЗ та застосування інноваційних технологій у процесі вивчення методичних дисциплін. Неординарним є впровадження дослідницею міждисциплінарного курсу «Категорія прекрасного у світі природи і в житті людини» для формування суб'єктної позиції студентів-біологів в культурі на основі синергетичної єдності природничих і гуманітарних наук [1].

На наш погляд, цікавою також є дисципліна «Творча лабораторія вчителя біології», розроблена доцентом Північно-Східного федерального університету імені М. К. Амосова (Республіка Саха) А. Захаровою [10].

В. Разаханова (Республіка Дагестан) вивчає ефективність таких нових технологій методичної підготовки, як ігрові технології та технології «кейс-стаді». Науковець зазначає, що використання педагогічних ігор у системі підготовки студентів-біологів до професійно-педагогічної діяльності дає змогу надати навчання соціальний контекст майбутньої професійної діяльності, а технології «кейс-стаді» сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, встановленню тісного зв'язку теорії з практикою, спрямовані на оволодіння методами аналізу і вирішення складних проблем, розвиток рефлексії, атмосфери співробітництва і співтворчості [15].

Проте провідний біолог-методист Н. Андреева наголошує, що останнім часом, прагнучи якомога частіше застосовувати нові педагогічні технології, стали забувати про традиційні, значно збіднюючи практичну складову підготовки студентів до реальної роботи в школі. Тому вчена підкреслює, що на сьогодні не втратили своєї актуальності такі умовно названі принципи: «вивчення уроку», «відвідування уроку» та «демонстрація уроку» [3].

Таким чином, проблемою методичної підготовки майбутніх учителів біології в Росії займається ціла плеяда вчених. Багато з наведених напрацювань можна використати в українських ВНЗ, а деякі з них вже впроваджені в окремих педагогічних університетах.

В інших країнах СНД також наявні певні здобутки.

Серед досягнень *білоруських* учених варто виокремити навчальний посібник В. Конюшка, С. Павлюченка і С. Чубаро «Методика навчання біології», в якому розглянуто найбільш актуальні теоретичні і прикладні питання методики навчання біології, поєднано класичні основи методики з новими тенденціями навчання предмета. Зокрема, автори пропонують вивчення таких тем: «Активізація пізнавальної діяльності учнів», «Нетрадиційні уроки і технології навчання», «Самоосвіта і підвищення кваліфікації вчителя біології» тощо [11].

В. Гричик, завідувач кафедри Білоруського державного університету, розробив цікаву систему рейтингового оцінювання студентів з дисципліни «Методика навчання біології» на лабораторних заняттях. Наприклад, за грамотний аналіз уроку – +1 бал, під час проведення уроку -1 бал за кожне упущення, як-то: застосовано лише один метод; матеріал викладено тільки лекційно; використано лише матеріал підручника; відсутній контакт із класом; учитель не реагує на те, що учні займаються сторонніми справами; немає роботи з підручником, із робочим зошитом; не було первинного закріплення знань та ін. [7]. Заслуговує на увагу розроблений науковцем електронний навчально-методичний комплекс дисципліни, посібник «Методика викладання біології», в якому розглянуто завдання, методи і форми викладання біології, детально висвітлено методику проведення комбінованого уроку біології та біологічної екскурсії, проаналізовано інноваційні освітні технології, методи і форми контролю навчальних досягнень школярів [8].

У вищих навчальних закладах *Республіки Білорусь*, окрім «Методики викладання біології», читаються й інші дисципліни та спецкурси методичного спрямування. Зокрема, в Білоруському державному педагогічному університеті імені Максима Танка впроваджено дисципліну «Методика викладання біології та шкільного експерименту» і спецкурс «Методика розв'язання біологічних задач», у Брестському державному університеті імені О. С. Пушкіна – «Методику дослідницької роботи на пришкольній ділянці», «Шкільний біологічний експеримент» та спецкурс «Проблема шкільного підручника загальної біології», у Вітебському державному університеті імені П. М. Машерова – «Методику позакласної і позашкільної роботи з ботаніки», «Методику наукової роботи на пришкольній ділянці і з тваринами в живому куточку», у Гомельському державному університеті імені Францізка Скорини – «Методику дослідницької роботи на пришкольній ділянці», у Гродненському державному

університеті імені Янки Купали – «Методику дослідницької роботи на пришкольній ділянці» та спецкурс «Інноваційні технології педагогічного процесу».

В. Нарушевич обґрунтовує доцільність єдиної системи методичної підготовки майбутнього вчителя біології і хімії на інтегративній основі. Науковець рекомендує застосовувати під час методичної підготовки інноваційні методи навчання, як-от: методи ситуативних задач і вправ, кейс-стаді (метод ситуативного навчання), програвання ролей (інсценування, ділова гра), мозковий штурм (брейнстормінг), брейнрайтинг, морфологічний аналіз, формат одного питання, техніка ліквідації тупикових ситуацій, групова дискусія, майстер-класи, тренінги, дебрифінг, моделювання уроків, інтегровані лекції і семінари та ін. [13].

У Республіці Казахстан учені досліджують особливості використання нових технологій навчання біології, зокрема модульного навчання (Н. Кобітева), проблемно-модульного навчання (Г. Сабірова, М. Коротич), колективного способу навчання – КСН (Є. Кулікова), комп'ютерної технології, технології проблемного навчання, модульного навчання, проблемного навчання, дослідного навчання, інтегрованого навчання (М. Ключникова).

Зміст методичної підготовки в Казахстані досить подібний до її змісту в Росії та Білорусії. Так, у Казахському національному педагогічному університеті імені Абая для студентів-біологів передбачено такі методично орієнтовані навчальні дисципліни: «Методика викладання біології», «Виготовлення наочних посібників», «Сучасні технології навчання біології», «Біологія в середній школі». Мета дисципліни «Виготовлення наочних посібників» – навчання студентів теоретичних основ знань за наочними засобами навчання, розкриття дидактичного принципу наочності. Завданням дисципліни «Біологія в середній школі» є розвиток у майбутніх учителів системи методичних знань і вмінь, що забезпечують їм готовність ефективно здійснювати навчально-виховний процес на уроках біології в загальноосвітній школі. Дисципліна «Сучасні технології навчання біології» сприяє ознайомленню з особливостями використання інноваційних технологій навчання у викладанні біології. В Інноваційному Євразійському університеті (м. Павлодар) введено дисципліну за вибором «Інноваційні технології навчання біології».

У навчальній програмі дисципліни «Биологияны оқыту әдістемесі» («Методика викладання біології») або «Биология және экологияны оқыту әдістемесі» («Методика викладання біології та екології») вказано не лише те, що студенти мають знати і вміти, а й загальні та професійні компетенції майбутніх педагогів відповідно до компетентнісного підходу. Цікавим є розроблення окремих програм для викладачів і для студентів (силабус), щоб майбутні фахівці заздалегідь знали вимоги до вивчення дисципліни, основний зміст і завдання, які вони повинні виконати, що сприятиме кращому засвоєнню методики навчання біології.

Під час методичної підготовки майбутніх учителів біології казахські викладачі широко застосовують інтерактивні методи навчання, інформаційно-комп'ютерні технології, елементи дистанційного навчання тощо.

Варто також відзначити посібники з методики навчання біології для вчителів, авторами яких є К. Жунискизи (К. Жүніскызы), Р. Алимкулова (Әлімқұлова), К. Жумагулова (Қ. Жұмағұлова) [9], К. Кайим (Қайым), Р. Алимкулова (Әлімқұлова), Ж. Кожантаева (Қожантаева), Р. Сатимбеков (Сәтімбеков) [12], А. Соловйова, І. Іліясова [16], Ж. Шилдебаев [18].

В Узбекистані найбільш відомими вченими в галузі методики навчання біології є професори Ташкентського державного педагогічного університету (ТДПУ) Ж. Толипова та А. Гафуров (А. Ғофуров), які ґрунтовно досліджують сучасні технології навчання біології (зокрема інтерактивні, модульні, технології спільного/кооперативного навчання), розробляють новий зміст курсу методики навчання біології у ВНЗ [17]. В укладеній ними програмі дисципліни «Biologiya o'qitish metodikasi» («Методика викладання біології») акцентовано на ознайомленні з різними методами навчання біології («активними методами», методами проблемного навчання, «мозковим штурмом» та ін.), використанні мультимедійних засобів навчання, сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у викладанні біології, впровадженні модульного навчання тощо. Варто зазначити, що в Республіці Узбекистан важливого значення надають патріотичному вихованню. Так, у згаданій програмі передбачено такі теми: «Ідеологічна спрямованість і викладання біології», «Біологічні семінари, курси, позашкільні заходи та екскурсії як засоби формування ідеї національної незалежності у свідомості і серцях студентів», «Способи навчання студентів у дусі національних і загальнолюдських цінностей» тощо.

Крім базової дисципліни «Методика викладання біології», у ТДПУ впроваджено й інші дисципліни методичного спрямування: для бакалаврів – «Використання педагогічних технологій під час викладання біології», «Глобальні проблеми викладання біології», «Методика викладання у середньо-професійних освітніх закладах», «Використання інноваційних технологій у викладанні біології», для магістрантів – «Практичні заняття викладання біології», «Методика викладання спеціальних предметів», «Методика викладання в академічних ліцеях та професійних освітніх закладах», «Основи методології у викладанні біології», «Основи наукової модернізації в безперервній біологічній освіті».

В Азербайджані також введено цікаві методично орієнтовані дисципліни. Наприклад, в університеті Одлар Юрду (Баку) на магістерському рівні викладають курси «Історія і розвиток методики викладання біології», «Організація кабінету біології та лабораторій», «Позашкільне навчання і самостійна робота під

час вивчення біології».

В Азербайджанському державному педагогічному університеті бакалаври опановують навчальну дисципліну «Biologiyanın tədrisi metodikasi» («Методику викладання біології»), у програмі якої передбачено розгляд таких актуальних тем, як використання комп'ютерних технологій у навчанні біології, інтерактивні методи навчання, організація освітнього середовища, формування навичок фасилітації тощо. На магістерському рівні майбутнім фахівцям запропоновано перелік дисциплін: «Сучасні проблеми методики викладання біології», «Історія розвитку та методологія методики викладання біології», «Методика формування біологічних понять», «Основні напрями вдосконалення викладання біології» та ін.

З навчальної літератури виокремимо посібники з методики навчання біології відомого вченого-методиста Алі Магеррама огли Гусейнова [21], М. Бабаєва, М. Меджидова, Г. Акбарової [2]. Актуальним є дослідження М. Пасаєвої про використання інтерактивних методів у навчанні біології [22].

У Молдові методична підготовка майбутніх учителів наближена до якісних стандартів ЄС. У навчальному процесі активно реалізують компетентісно орієнтований підхід, визначено загальні та спеціальні компетенції, якими мають володіти майбутні педагоги, розроблено стандарти ефективності навчання. В країні запроваджено курикулум – систему документів, що регламентують викладання, оцінювання та управління освітнім процесом. Курикулум призначений для переходу від предметно-центричної програми підготовки майбутніх фахівців до компетентісно-центричної. Мета курикулуму – планування, організація і моніторинг навчального процесу, орієнтованого на компетентісний підхід [19].

У Державному університеті Молдови, крім базової дисципліни «Дидактика біології» («Didactica biologiei»), передбачено вивчення курсів за вибором методичного спрямування («Освітні технології», «Методика проведення біологічного експерименту» та ін.). Під час методичної підготовки найбільш застосовують інтерактивні методи навчання, комп'ютерні технології, метод проектів, портфоліо та ін. Основний зміст дидактики біології розкрито в посібнику за редакцією П. Тархона [20].

Висновки. Методична підготовка майбутніх учителів біології в кожній із розглянутих у статті країн СНД (Росії, Білорусі, Казахстані, Узбекистані, Азербайджані, Молдові) має свої особливості. Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що в цих країнах приділяють належну увагу методичній підготовці студентів-біологів.

Спільним є те, що в кожній із згадуваних країн модернізують зміст методичної підготовки відповідно до сучасних освітніх тенденцій, впроваджують спецкурси методичного спрямування, застосовують інноваційні технології навчання, розробляють новітні навчально-методичні комплекси дисциплін, зокрема для дистанційного навчання.

Українським ученим необхідно ґрунтовно вивчити досвід зарубіжних країн з проблеми методичної підготовки вчителів-біологів і впроваджувати кращі здобутки у вітчизняних ВНЗ.

Завданням подальших наукових досліджень може бути вивчення методичної підготовки майбутніх учителів біології в країнах Європейського Союзу.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Азизова И. Ю. Гуманитаризация методической подготовки студентов-биологов как основа становления субъектной позиции в культуре / И. Ю. Азизова // Астраханский вестник экологического образования. – 2012. – № 4 (22). – С. 130–134.
2. Акбарова Г. Методика преподавания биологии : учебное пособие / Г. Акбарова. – Баку : Masterprint ММС, 2011. – 213 с.
3. Андреева Н. Д. Качество естественнонаучного образования: уроки прошлого и вызовы настоящего / Н. Д. Андреева // Проблемы развития методики обучения биологии и экологии в условиях социокультурной модернизации образования : сборник материалов Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 19–20 ноября 2013 г.) / под ред. проф. Н. Д. Андреевой. – СПб. : Изд-во «ТЕССА», 2013. – Вып. 12. – С. 22–32.
4. Арбузова Е. Н. Проектирование системы обучения с применением инновационного учебно-методического комплекса по методике обучения биологии : дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Арбузова Елена Николаевна. – Москва, 2005. – 414 с.
5. Барбер М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
6. Булавинцева Л. Методическая подготовка учителя биологии: Основы, концепция, система гуманистически ориентированной методической подготовки : монография / Л. Булавинцева. – Saarbrücken : LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 132 с.
7. Гричик В. В. Методика преподавания биологии и экологии. Критерии рейтинговой оценки студентов по курсу МПБ [Электронный ресурс] / В. В. Гричик. – Режим доступа : <http://bio.bsu.by/ecology/bioecoteach.html>
8. Гричик В. В. Методика преподавания биологии : курс лекций / В. В. Гричик. – Минск : БГУ, 2012. – 130 с.
9. Жүніскызы К. Биология : оқыту әдістемесі : жалпы білім беретін мектептің 6-сынып мұғалімдеріне арналған / К. Жүніскызы, Р. Әлімқұлова, Қ. Жұмағұлова. – Алматы : Атамұра, 2002. – 120 б.
10. Захарова А. Г. Творческая лаборатория учителя химии и биологии : учебное пособие для студентов-биологов / А. Г. Захарова, М. П. Андреева. – Якутск : Изд-во ЯГУ, 2000. – 97 с.
11. Коношко В. С. Методика обучения биологии : учеб. пособие / В. С. Коношко, С. Е. Павлюченко, С. В. Чубаро. – Мн : Книжный Дом, 2004. – 256 с.
12. Қайым Қ. Биология : оқыту әдістемесі : жалпы білім беретін мектептің 7-сынып мұғалімдеріне арналған : ҚР Білім және ғылым министрлігі ұсынған / Қайым Қ., Әлімқұлова Р., Қожантаева Ж., Сәтімбеков Р. – 2-бас., өнд. – Алматы : Атамұра, 2007. – 112 б.
13. Нарушевич В. Н. Интегративная модель системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии / В. Н. Нарушевич // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XIX Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 13–14 марта 2014 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – Т. 2. – С. 141–143.

14. Орлова Л. Н. Система методической подготовки учителей биологии в педагогическом вузе : дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Орлова Людмила Николаевна. – Омск, 2005. – 382 с.
15. Разаханова В. П. Новые технологии в методической подготовке студентов-биологов в педагогическом вузе / В. П. Разаханова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 4. – С. 100–106.
16. Соловьева А. Р. Биология : опыту әдістемесі : жалпы білім беретін мектептің 9-сынып мұғалімдеріне арналған / А. Р. Соловьева, И. М. Илиясова – Алматы : Атамұра, 2005. – 160 б.
17. Толипова Ж. О. Биология ўқитиш методикаси : ўқув-методик қўлланма / Ж. О. Толипова, А. Т. Ғофуров. – Тошкент : Билим, 2004. – 160 б.
18. Шилдебаев Ж. Биология : метод. руководство : [пособие для учителей 9 кл. общеобразоват. шк.] / Ж. Шилдебаев, Р. Алимкулова. – 2-е изд., перераб., доп. – Алматы : Мектеп, 2009. – 96 с.
19. Curriculum for the continous training of Biology teachers / contributed: Ion Botgros, Crenguța Simion. – Chișinău : Print Caro, 2011. – 12 p.
20. Didactica generală a biologiei / Petru Tarhon (red.), Iordache Ion, Rodica Nedbaliuc [et al.]. – Chișinău, 2004. – 280 p.
21. Hüseynov Əli Məhərrəm oğlu. Biologiya tədrisinin müasir metodikası : dərslik Ə. M. Hüseynov, T. Q. Abdullayeva; elmi red. N. M. Nəcəyeva; rəyçi. G. H. Nəcəyeva, X. Q. İbrahimov. – Bakı, 2012. – 184 s.
22. Paşayeva M. N. Biologiyanın tədrisində interaktiv təlim metodlarından istifadənin imkanları və yolları (IX–XI siniflərin tədris materialı əsasında) : tezis pedaqogika elmləri üzrə fəlsəfə doktoru dərəcəsi : 13.00.02 / Məhəbbət Paşayeva. – Bakı, 2011. – 24 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Грицай Наталія Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біології Рівненського державного гуманітарного університету.

Коло наукових інтересів – методика підготовки майбутніх біологів.

УДК 314.72**СОЦІАЛЬНА СПІВПРАЦЯ ЯК ОСНОВА ДОПОМОГИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМ ОСОБАМ В УКРАЇНІ**

Ольга ЗВАРИЧ (Тернопіль, Україна)

Постановка проблемами у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Соціальна робота в умовах сьогодення покликана сприяти вирішенню низки соціальних проблем шляхом актуалізації, розробки і впровадження нових стратегічних підходів. Практична діяльність у соціальній сфері вимагає від фахівців не тільки відповідних знань, умінь і навичок, але й здатності до інноваційних підходів.

Важливою умовою успішної реалізації завдань соціальної допомоги і підтримки внутрішньо переміщених осіб є усвідомлення необхідності професійного підходу до вирішення їхніх проблем та належної професійної координації всіх об'єднуючих ланок незалежно від форм власності та підпорядкування. На сучасному етапі розвитку нашої країни з внутрішньо переміщеними особами часто працюють фахівці, котрі, здебільшого, не мають спеціальної професійної підготовки. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема комплексної взаємодії всіх соціальних інститутів для подолання проблем внутрішньо переміщених осіб та збереженню їхніх законних прав і свобод.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Базовими у процесі дослідження проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями і внутрішньо переміщеними особами є дослідження, в яких характеризуються зміст і основні напрями соціальної роботи: А. Капська, І. Зверева, О. Безпалько, Г. Лактіонова, С. Савченко, С. Харченко, Ж. Петрович, Н. Чернуха та ін.; особливості їхньої підготовки до роботи у різних сферах соціальної роботи з різними групами клієнтів: Н. Олексюк, Я. Кічук, І. Ковчина та інші.

Формулювання мети статті. Розкрити особливості соціальної співпраці у процесі роботи з внутрішньо переміщеними особами.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Основним ключовим компонентом реалізації допомоги з боку держави та громадських організацій є налагодження співпраці між основними партнерами цього процесу. Дієві підходи до вирішення проблем внутрішньо переміщених осіб залежать від результативної співпраці між ключовими зацікавленими суб'єктами. Вирішенням проблем біженців та внутрішньо переміщених осіб займаються держава, урядові органи, соціальні служби, регіональні та волонтерські організації [5].

Ця робота доповнюється інформаційними кампаніями, які попереджають потенційних внутрішньо переміщених осіб про безпеки нерегулярного переміщення і про труднощі, з якими вони можуть зіткнутися після прибуття, а також інформують про альтернативи нерегулярної міграції та її наслідки.

Такі інформаційні кампанії мають на меті ініціювати діяльність з інформування громадськості про внутрішньо переміщених осіб, їхні основні проблеми, пошук спільних шляхів вирішення ситуативних проблем та сприяння толерантному ставленню до даної категорії осіб.

Співпраця між основними партнерами є методологічною основою вирішення проблем, пов'язаних із внутрішньо переміщеними особами, яка зосереджена, в основному, на національному та регіональному рівнях.

Кожна ситуація, що стосується внутрішньо переміщеної особи, має свої особливості. І технологія співпраці не може носити абстрактного характеру без урахування конкретної ситуації, потреб та

інтересів усіх зацікавлених осіб. Окрім того, перелік партнерів співпраці у будь-якій конкретній ситуації визначається декількома факто-рами, такими як маршрут пересування, характеристики переміщених осіб (якісні та кількісні), повноваження і ресурси додаткових міністерств та відомств (якщо такі необхідні). Особливість допомоги може варіюватись залежно від фази реагування (прибуття, середньострокове перебування, довгострокове перебування). Підхід, заснований на співпраці, забезпечить оптимальне використання всього спектру можливостей, досвіду держави та соціальних інститутів. Разом із тим необхідно врахувати підходи, можливості всіх соціальних партнерів, незалежно від того, наскільки доповнюють один одного чи відрізняються між собою [3].

Реалізація співпраці між основними соціальними партнерами (на регіональному рівні) базується на таких постулатах:

- визначення основних партнерів, які відповідають за роботу з внутрішньо переміщеними особами;
- підвищення рівня обізнаності соціальних працівників, волонтерів про конкретні потреби, права людини і питання захисту внутрішньо переміщених осіб, визначення особливостей умов для реалізації відповідних заходів втручання;
- заохочення міжвідомчого підходу і врахування організаційних, культурних, мовних відмінностей, в тому числі повноважень і параметрів їхньої діяльності та пріоритетів;
- створення спільної платформи для діалогу та обміну інформацією, забезпечення прозорого прийняття рішень, залучення до участі у колективній роботі за результатами зустрічей;
- створення національних і регіональних координаційних структур, за участю всіх відповідних партнерів / зацікавлених сторін, а також організацій громадянського суспільства та наукових кіл;
- розподіл обов'язків згідно мандатів і компетенції кожного соціального партнера, враховуючи наявні можливості та ресурси. Належне керівництво і підзвітність допомагають забезпечити узгодженість, системність і передбачуваність стратегії співпраці;
- координування національних, регіональних та транснаціональних ініціатив, створення комунікаційних каналів як на робочому, так і на політичному рівні;
- забезпечення узгодженості заходів реагування, а також гнучкості з метою адаптації до різних нестандартних ситуацій;
- моніторинг ефективності соціальної допомоги і висвітлення результатів співпраці [4].

З метою організації допомоги внутрішньо переміщеним особам на національному рівні доцільно надавати соціальним партнерам послуги висококваліфікованих фахівців та проводити їхнє навчання; розробляти угоди на різних рівнях співпраці; сприяти діалогу між учасниками співпраці та координувати його; брати активну участь в ініціативах та проектах, що стосуються соціальної допомоги і підтримки внутрішньо переміщених осіб; надавати інформацію про всебічні соціальні програми підтримки означеної категорії та осіб; надавати технічну допомогу для розробки комплексних, спільних та індивідуальних необхідних заходів реагування; поширювати набутий досвід для удосконалення системи соціальної роботи з підтримки внутрішньо переміщених осіб.

Співпраця між партнерами на національному рівні створює основу для ефективного, комплексного забезпечення захисту внутрішньо переміщених осіб у країні. Основними соціальними партнерами є: уряд держави, місцеві органи влади, місцеві представництва відповідних міжнародних організацій, що діють за підтримки держав та інших зацікавлених сторін як з даного регіону, так і з інших регіонів та соціальні служби і волонтерські об'єднання.

Їхня співпраця спрямована на активізацію потенціалу країни для вдосконалення заходів реагування для означеної категорії в цілому або ж її певних конкретних елементів або етапів реагування, таких, наприклад, як організація прийому та розгляд клопотання. Також необхідно враховувати бажання внутрішньо переміщених осіб на самозабезпечення як засіб посилення захисту, зниження ризику нерегулярних вторинних переміщень і сприяння визначенню найбільш прийнятних довгострокових рішень.

Збір даних про змішані переміщення є досить складним завданням. Пересування часто здійснюється таємно; дані про регулярні переміщення збирають лише деякі неформальні організації. Суб'єкти, які збирають дані про внутрішню міграцію, часто роблять це самостійно, для виконання своїх власних завдань. Тому вони можуть використовувати різні критерії та параметри, що ускладнює спільне використання цих даних різними структурними організаціями.

Якість і цінність будь-якого процесу збору даних підвищуються, якщо заздалегідь чітко визначити такі елементи: мету, обсяг і методологію збору даних; відповідні статистичні змінні і показники (наприклад, вік, стать, національність); засоби збору даних (анкети, обстеження, колективні оцінки); параметри збору та спільного використання даних, такі як включення гарантій для збереження секретності, конфіденційності та захисту інформації особистого характеру відповідно до стандартів збору даних [1].

Для досягнення кращого розуміння суті внутрішніх переміщень можуть мати значення різні категорії даних. Серед яких: інформація про масштаби внутрішніх переміщень; характеристики осіб, що переміщуються (наприклад, вік, стать, сімейне становище); дані про різні групи, що беруть участь у

внутрішньому переміщенні (особи, що шукають притулку, розлучені сім'ї, діти з особливими потребами, особи літнього та похилого віку, особи з обмеженими можливостями тощо); маршрути руху, види транспорту; мотиви переміщення або по-далшого пересування (якщо такі є); проблеми щодо соціального захисту та можливі довгострокові рішення [3].

Для розуміння складності процесу внутрішніх переміщень осіб може бути корисним збір як якісних, так і кількісних даних. Якісні дані – це дані, які є невимірними. Вони стосуються відчуттів, особистого досвіду, установок і намірів. Їх можна отримати з таких джерел як фокус-групи, співбесіди, розповідні тексти і звіти. Ці дані можуть бути корисні для розуміння культурного контексту або формування базової інформації. Кількісні ж дані, будучи числовими і вимірними, які дозволяють зробити об'єктивну оцінку ситуації із метою порівняння її з іншою ситуацією і відстеження часової динаміки умов в одній і тій же ситуації. Такі дані отримують шляхом спостереження і вимірювання речей, які можна підрахувати або обчислити.

Збір первинних даних (тобто даних, одержуваних безпосередньо від осіб з конкретною метою з використанням таких методів як співбесіда або анкетування) дозволяє провести більш глибокий і повний аналіз, де це можливо. Первинні дані можна збирати в пунктах виїзду, пунктах в'їзду та центрах прийому. Крім того, можна також збирати і використовувати в аналізі вторинні дані (тобто дані, отримані з існуючих джерел інформації і, можливо, зібрані в інших цілях).

Збір даних за допомогою низки різних методологій (тобто первинних, вторинних, якісних і кількісних даних) може сприяти забезпеченню отримання точної та всеосяжної інформації про конкретну ситуацію, що стосується внутрішніх переміщень. Разом із тим, для того, щоб отримати дані, які б належним чином відповідали завданням розробки політики та заходів реагування на змішані переміщення, їх необхідно обробляти й аналізувати.

Реалізація збору та аналізу даних передбачає: спланувати мету і масштаби збору даних, розробити необхідні кошти і керівні принципи, чітко визначити цілі, методологію, гарантії конфіденційності та захисту даних до того, як розпочати їхній збір; визначити категорії даних, що підлягають збиранню і включити всі компоненти, які мають значення для внутрішнього переміщення осіб; розробити бази даних для систематизованого зберігання даних, щоб розуміти процеси внутрішнього переміщення в конкретних регіонах та обґрунтовувати соціальну політику; забезпечити точність, доречність та актуальність даних; розробити національні та регіональні стратегії з урахуванням необхідності захисту, ґрунтуючись на зібраних кількісних і якісних даних з метою реагування на внутрішні переміщення; удосконалювати канали зв'язку між відповідними зацікавленими сторонами з метою спільного використання даних, обміну статистичними даними неособистого характеру і досягнення домовленостей про спільне використання даних; розробити механізми, що забезпечують порівнянність даних, зібраних різними зацікавленими сторонами; сприяти у розробці процедур збору даних про змішані переміщення, включаючи визначення належної методології; проводити навчання урядових службовців і партнерів методам збору, обробки та аналізу точних і достовірних даних, а також параметрів спільного використання даних; надавати анонімну інформацію, отриману в результаті процесів і процедур, в якій збираються, зберігаються, оновлюються і систематизуються дані про внутрішньо переміщених осіб в рамках «комплексної стратегії управління інформацією про населення», від початкової фази переміщення до довгострокових рішень [2].

Висновки. Основою соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами є виявлення, організація діяльності та взаємодія між державними та недержавними організаціями для обміну інформацією та встановлення умов співпраці та координації.

Збір та аналіз даних є важливим ключем до узгодженої та всеохоплюючої стратегії надання конкретної соціальної допомоги внутрішньо переміщеним особам. Точні, актуальні дані можуть допомогти оцінити масштаб потоків внутрішньо переміщених осіб і спостереження в них тенденції, визначити основні характеристики осіб, розробити, реалізувати і оцінити політичні заходи і програмні втручання.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Вимушені мігранти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://semestr.com.ua>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.
2. DPhil in International Development [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.forcedmigration.org/about/faq&usg=ALkJrhajE1e9Qui7tUuS66UdliDk0Boww#sthash.eYDK7NTD.dpuf>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
3. Forced Migration Online [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://www.forcedmigration.org/about/whatisfm&usg=ALkJrhglZMKh1A7ir13mYgSQj_KT91pyjQ#sthash.4DMV5H8u.dpuf. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
4. The Oxford Department of International Development [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: www.qeh.ox.ac.uk. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
5. The Refugee Studies Centre [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.rsc.ox.ac.uk/publications/protecting-forced-migrants-a-state-of-the-art-report-of-concepts-challenges-and-ways-forward&usg=ALkJrhikCpI3zvWFKx5fydogid557kA6w>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Зварич Ольга Петрівна – пошукувач, старший лаборант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

УДК 377.031

ООНОВЛЕННЯ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Ірина КАЗАНЖИ (Миколаїв, Україна)

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інноваційні перетворення в освітньому просторі України, зміна освітньої парадигми стимулюють появу творчих новаторських ідей, пошуки досконаліших систем навчання майбутніх педагогів. Запит на професіоналізм та творчість педагога, здатного працювати в сучасних освітніх системах, актуалізується й в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору. На сучасному етапі розвитку української держави помітно зросла увага до наукових досліджень, спрямованих на удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Сучасна педагогічна наука спрямована на реформування системи освіти в Україні. Зміна життєдіяльності суспільства і розширення міжнародних зв'язків потребує від сучасної освіти підвищення рівня майбутніх фахівців, формування і розвитку психологічно грамотних і висококваліфікованих педагогів, орієнтованих на особистість у навчанні й вихованні учнів.

Актуальність обраної теми обумовлена стратегічними завданнями державної політики, окресленими Національною доктриною розвитку освіти, відповідно до якої процес навчання та виховання повинен бути орієнтований на ефективне оволодіння знаннями, різнобічний розвиток особистості студента, формування ініціативної і дієздатної людини з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, самостійного громадянина демократичного суспільства. Сучасна система вищої педагогічної освіти спрямована на підготовку вчителя-професіонала, фахівця високого рівня, педагога-лідера, педагога-організатора, який буде працювати творчо, займатися інноваційною освітньою діяльністю. Пошук нових підходів до підготовки сучасних фахівців початкової школи стає предметом вивчення представників педагогічної, психологічної та філософської науки України та інших країн світу.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз психологічної і педагогічної літератури показав, що сьогодні створено суттєву теоретичну базу для вивчення проблем підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Батракова, А. Тряпціна, М. Берулова, М. Кларін, Л. Кулікова, А. Кузнецов, В. Сластьонін та ін.). Загальні питання формування особистості вчителя досліджували С. Архангельський, В. Войтко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кічук, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, Т. Яценко та ін.

Нове розуміння місця й ролі педагогічних дисциплін у професійному становленні майбутнього вчителя зумовило пошук нових підходів, чому присвячені роботи А. Алексюка, М. Ахметової, В. Бондаря, Г. Васяновича, С. Вітвицької, М. Гаврилової, А. Орлова, Н. Радіонової, В. Сенченко та ін. Проте питання формування системи професійних якостей майбутнього вчителя залишається актуальним. Адже, як зазначає Г. Васянович, сьогодні „педагогіка як наука в усьому світі зазнає сутнісних трансформацій, вона репрезентує найцікавіші результати соціальної гуманістики, культури. Водночас вона допомагає молодим людям знайти відповідь на питання про сенс життя, можливості розвитку і діяльності в умовах складного глобалізованого світу” [2].

Метою написання статті є визначення шляхів оновлення базової підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. На початку нового тисячоліття, на думку Семена Гончаренка, однією з найважливіших глобальних проблем розвитку освіти вважається її фундаменталізація. Фундаменталізація освіти на сучасній основі має виступати провідним імперативом освітніх реформ, означає спрямування її на узагальнені та універсальні знання, формування загальної культури і розвиток узагальнених способів мислення і діяльності. Вчений зазначає, що фундаменталізацію освіти слід розглядати як один з провідних загальнодидактичних принципів, покладених в основу сучасної багаторівневої освіти [3].

Фундаменталізація освіти ставить такі вимоги до сучасного рівня загальнонаукової та професійної компетентності майбутніх фахівців: володіння системою фундаментальних методологічних, спеціальних та культурологічних знань; здатність до ціннісно-сислового самовизначення в сучасному соціокультурному, інформаційному та професійному просторі; розвинуте теоретичне мислення; високий рівень професійної культури; володіння загальнонауковими професійно значущими методами наукового пізнання; готовність до культуротворчого діалогу; здатність на основі системного підходу проектувати пізнавальні інформаційні моделі, проблемні ситуації, а також моделі дослідницької, творчої діяльності з їх розв'язання [3].

Як зазначає О. Я. Савченко, ядром професійної підготовки є зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку спеціаліста. Сучасному вчителю необхідно забезпечити повноцінний навчальний процес, нагальною є потреба оновлення змісту методичної підготовки майбутніх учителів за принципом цілісності, системності та інтеграції; урахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної початкової школи. Учена підкреслює, що у формуванні особистості

майбутнього вчителя необхідно згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, вміння, способи діяльності, посилити їхню професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки через запровадження державних стандартів, створення умов для персоналізованої педагогічної освіти [7].

С. Литвиненко, досліджуючи теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів, зауважує, що підготовка у вищому навчальному закладі не тільки обумовлює професійне становлення студентів, але й виконує орієнтувальні, розвивальні, теоретичні, методологічні й діяльнісні функції. У зв'язку з цим у процесі професійної підготовки необхідний поступовий перехід від інформативних до активних методів і форм у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу з уведенням до діяльності студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різних форм самостійної роботи, до такої взаємодії викладача і студентів, за якої акцент зміщується з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність, продуктивну навчальну взаємодію студентів [5].

В останнє десятиріччя значно збільшилась кількість наукових праць, присвячених проблемі інноваційного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів. М. В. Артюшина пропонує модель психолого-педагогічної підготовки, в основі якої покладено ідею про створення сприятливих умов для формування інноваційних властивостей особистості і відповідної поведінки. На думку М. В. Артюшиної, в основі концепції єдиної стратегії інноваційного розвитку студентів у професійній підготовці має бути закладена ідея інтеграції особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів у реалізації єдиної стратегії інноваційного розвитку [1].

Для забезпечення підготовки особистості до інноваційної діяльності змісту навчання у вищій школі має бути притаманна проблемність, актуальність, образність; використання сучасних інформаційних засобів, комп'ютерних технологій. Важливими характеристиками змісту навчання для розвитку інноваційності має бути гнучкість та варіативність; активне залучення студентів до пошуку і опрацювання, особливо оновлення необхідної інформації, при цьому має заохочуватись особисте прийняття матеріалу, критична оцінка привнесення особистого досвіду, взаємонавчання [4].

Особлива функція освіти полягає в тому, що своїм змістом вона закладає базові, фундаментальні основи культури особистості. Персоналізований підхід в освіті визнаний науковцями провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії і практики, має на меті відкрити і розвинути особистість кожного студента, необхідно вивчати і знати особистість студента в усіх її виявах. Педагог повинний обирати зміст, форми, цілі, методи і засоби виховання і навчання з урахуванням особистісних рис студентів. Педагог виходить з того, що тільки особистість може сформувати особистість. Тому педагог повинний враховувати і специфіку своєї особистості, працюючи над своїм особистим стилем педагогічної діяльності. Таким чином, під персоналізованим навчанням розуміють таке навчання, у процесі якого здійснюється персоналізація тих, хто вчиться і тих, хто вчить. „Професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі одного і другого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здібність особистості перетворювати особисту життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації” [6]. Формування професійних якостей неможливо здійснити без персоналізованого підходу та його педагогічних принципів.

Основним результатом роботи зі студентами повинно стати повернення до сутності педагогічної професії, що передбачає опору на досягнення і успіх дитини, а також орієнтацію на оптимістичне сприймання нею світу в усій його складності й у відповідності зі стратегіями модернізації освіти.

Одним з аспектів організації супроводу студентів у педагогічному вищому навчальному закладі є проблема вивчення індивідуальних здібностей майбутніх учителів і можливостей їх врахування у навчально-виховному процесі, однак ці дослідження не повинні зводитися до індивідуального підходу. Майбутній учитель в умовах модернізації освіти розглядається як суб'єкт діяльності, як носій ініціативи, здібний до самопізнання і самовиховання.

Сьогодні українська вища школа переживає період інтеграції у європейський освітній простір. Основні проблеми підготовки вчителів початкових класів у країнах Європи співпадають з тими проблемами, які вирішують українські науковці. Викликає інтерес досвід підготовки вчителів початкових класів у Франції, що включає в себе наступні напрямки: мотивованість вибору педагогічної професії (майбутні студенти відбираються на основі спеціальної співбесіди); формування особистісних якостей учителя початкових класів за допомогою курсів за вибором; підготовка до рішення таких проблем як шкільна адаптація дітей різних етнічних груп; практична спрямованість у викладанні психології та педагогіки.

Важливою умовою, що забезпечує ефективну професійну підготовку вчителя початкових класів, є модернізація педагогічної практики у відповідності з трьома моделями: педагогічна практика виграє підпорядковану роль; в ході практики студенти оволодівають тільки методичними прийомами; студенти оволодівають аналітичною педагогікою і методичними прийомами.

У німецьких вищих навчальних закладах спостерігається стійка тенденція до скорочення лекційних занять і збільшення семінарських. Практикується підготовка до проведення семінарів самими студентами, індивідуальна форма роботи зі студентами займає все більше місце у навчальному процесі.

Аналізуючи досвід педагогічних вищих навчальних закладів різних країн з професійної підготовки вчителів початкових класів, можна виявити наступні тенденції удосконалення навчання студентів:

- психолого-педагогічна і соціологічна спрямованість змісту педагогічної освіти;
- практична підготовка майбутнього вчителя до спілкування на основі тренінгових занять;
- реформування педагогічної практики;
- використання практико-орієнтованих форм навчання: мікрОВикладання, моделювання навчальних ситуацій, аналіз відеофрагментів уроків, шкільні та лабораторні практикуми;
- використання інформаційних технологій;
- підвищення ролі самостійної підготовки студентів.

Висновки. Розглянуті теорія і досвід підготовки вчителів початкових класів дозволяють нам визначити шляхи оновлення базової підготовки майбутніх учителів початкової школи за умов формування загальноєвропейського освітнього простору: розробка теоретичних моделей діяльності учителя початкових класів нового типу; обґрунтування критеріїв особистісно професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів; розробка моделі забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів; виявлення педагогічних умов, що лежать в основі ефективного реформування навчально-виховного процесу; мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову індивідуальної освітньої стратегії.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Артюшина М. В. Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах освіти України / Марія Артюшина // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Педагогіка. Випуск 3'2009 р.
2. Васянович Г. П. Педагогіка і психологія / Григорій Петрович Касянович // Григорій Васянович. Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 4: Збірник наукових праць. – Львів: Сполом, 2010. – 512 с.
3. Гончаренко Семен. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / Семен Гончаренко // Шлях освіти, 2008, № 1. – С. 2-6.
4. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій / Олена Кустовська. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 127 с.
5. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / С. А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.
6. Митина Л. Н. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Любов Митина // Вопросы психологии. – 1977. - № 4 – С. 29-32.
7. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1-4.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Казанжи Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського.

УДК 37.091.2

ПОНЯТТЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Наталія КОНОНЕЦ (Полтава, Україна)

Постановка проблеми. Сучасні європейські та світові освітні стандарти ставлять нові вимоги перед вищою освітою України: індивідуалізацію навчання, використання нових інформаційно-комунікаційних технологій, педагогічні інновації, дистанційні форми і методи, посилення органічної єдності навчання і самонавчання, трансформацію ролі викладача, нову роль бібліотеки та бібліотекаря, створення передумов для організації навчання протягом усього життя – завдання, розв'язання яких має забезпечити якісну освіту, постійне фахове вдосконалення та конкурентоспроможність випускників ВНЗ України. Ці завдання можливо вирішити, використовуючи сучасні дидактичні системи та методики організації навчального процесу, які уже давно впроваджуються у системі вищої освіти таких країн світу як Австралія, Великобританія, Канада, Китай, Німеччина, Норвегія, Ірландія, США, Швеція та ін. Зважаючи на сучасні тенденції зростання ролі та обсягів інформації, електронної педагогіки, доцільним є перехід до ресурсно-орієнтованого навчання (*resource-based learning*) студентів, яке націлене на всебічне використання у навчальному процесі різноманітних ресурсів: кадрових, техніко-технологічних, навчально-методичних, інформаційних тощо [1].

Аналіз останніх досліджень. Проблематику ресурсно-орієнтованого навчання (РОН) ґрунтовно досліджують зарубіжні учені *Abdul Paliwala, Margaret Butler, Michael Orey, Elizabeth Green, Janet Macdonald, Janette R. Hill, Michael J. Hannafin, Jacqueline Smith-Autard, Said Hadjerrouit, Paul Maharg, Christine Greenhow, Sara Dexter, Dale Holt, Christine Armatas, Mary Rice, Lisa Campbell, Paula Flageolle, Shann Griffith, Catherine Wojcik, D. Kellner, R. Doiron, J. Davies* та інші науковці, які однозначно надають великої ваги РОН та вбачають перспективу розширення освітніх можливостей за умови повномасштабного переходу навчальних закладів до РОН.

Мета статті – дослідити поняття РОН у зарубіжній педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу. Основоположником РОН доцільно вважати британського педагога, дослідника Нормана Бесвіка (*Norman J. Beswick*), який ще у 1977 році запропонував упроваджувати РОН у навчальний процес освітніх закладів. РОН він розглядав як студенто-центрований підхід, який забезпечить навчальну автономію, тобто самоорганізоване навчання, самопідготовку та індивідуальну систему незалежного навчання [3]. Головною метою РОН науковець вбачав надання студентам знань і навичок, що дозволяють їм ефективно самостійно регулювати свій процес навчання. Досягти мети можна за умови використання великої кількості різноманітних ресурсів, головними з яких є фонди бібліотек, оскільки у той доцифровий час основними навчальними ресурсами розглядалися саме бібліотечні фонди.

Основний акцент при РОН дослідник здійснював на автономне навчання – здатність студента (учня) взяти на себе відповідальність за своє власне навчання. Причини для впровадження РОН Н. Бесвік сформулював наступним чином:

1. збільшення інтересу до навчання;
2. активне, незалежне ставлення до процесу навчання та незалежне виконання навчальних завдань є більш вигідним для навчання, персональне втручання в прийняття рішень призводить до більш ефективного навчання;
3. плануючи та вибудовуючи власну траєкторію навчання, студент стає більш сконцентрованим та цілеспрямованим, а отже, навчання буде більш ефективним як сьогодні, так і в довгостроковій перспективі;
4. коли відповідальність за процес навчання лежить на студентові, то будуть долатися бар'єри, які часто існують при традиційних формах навчання під керівництвом викладача;
5. трансфер автономності поведінки студентів при навчанні в інші сфери життя зробить студента більш корисним членом суспільства, готовим до успішної професійної та суспільної діяльності.

РОН включає в себе повторне використання наявних активів для підтримки різноманітних потреб у навчанні. Ресурси – це ЗМІ, люди, місця або ідеї, які мають потенціал для підтримки навчання. Унікальність РОН полягає у тому, що ресурси використовуються багаторазово і різними способами для реалізації різноманітних потреб в навчанні [3].

РОН успішно використовувалося та упроваджувалося у різних країнах Австралії, Великобританії, Північній Америці ще у 80-х роках ХХ століття. Канадські педагоги І. Сікстром (*I. E. Sikstrom*), М. Вестерленд (*M.-A. Westerlund*), розглядали РОН як філософський підхід та методологічну стратегію розвитку інформаційної культури та грамотності в учнів під час навчання за звичайною шкільною програмою. У багатьох освітніх закладах Канади, США, Великобританії програми РОН, його дидактичні принципи були схвалені і послідовно використовуються з великим успіхом і до сьогодні. Такими закладами є Саскачеванський Інститут прикладних науки і технологій (*Saskatchewan Institute of Applied Science & Technology, (SIAS) Kelsey Campus*); Саскачеванська асоціація шкільних бібліотекарів (*Saskatchewan School Librarian Association*); Саскачеванська федерація вчителів (*Saskatchewan Teacher's Federation*); Саскатунська публічна бібліотека (*Saskatoon Public Library*); Саскатунська районна державна школа № 13 (*Saskatoon Public School District No. 13*); Саскатунський Західний шкільний округ № 41 (*Saskatoon West School District No. 41*); Уїтлендська Регіональна бібліотечна система (*Wheatland Regional Library System*); Початкова школа доктора Джона Егнатофа (*Dr. John G. Egnatoff Elementary School*); Лангемська середня школа (*Langham High School*); Коледж Маріан Грехем (*Marian M. Graham Collegiate Institute*); Мейфейрська общинна школа (*Mayfair Community School*); Натанський колегіальний інститут (*Nutana Collegiate Institute*); Прері В'ю школа (*Prairie View School*); Уайлдвудська початкова школа (*Wildwood Elementary School*) та ін. [23]. Саме саскачеванські дослідники визначили, що РОН є своєрідним баченням освітньої програми, реалізація якої залежить не лише від професійних навичок викладача, але й від педагога-бібліотекаря та адміністратора навчального закладу.

При РОН відводиться нова роль для бібліотек та бібліотекарів. Ця роль нівелює певний тиск з боку вчителів при виборі навчальної літератури та методичних матеріалів, у той час як педагог-бібліотекар зможе запропонувати студентові чи учневі набагато більший вибір альтернативних навчальних ресурсів з бібліотечних фондів. РОН змінює фокус викладання та процесу навчання від вчителе-орієнтованого підходу до студенто-орієнтованого.

Як стверджують І. Сікстром, М. Вестерленд, РОН – це філософія освіти та методологія викладання і навчання, яка включає у себе досягнення освітніх та інформаційних цілей, інформаційної грамотності через практику роботи з різноманітними ресурсами. У процесі РОН студенти (учні) стають активними суб'єктами навчального процесу, використовуючи широкий спектр навчальних матеріалів для вивчення і дослідження навчальних завдань, які ставляться перед студентами чи учнями згідно навчального плану. Вчителі та бібліотекарі при РОН стають *прем'єр-мотиваторами* і посередниками в процесі навчання та забезпечують початковий імпульс, який змушує студентів (учнів) шукати інформацію і творчо вирішувати проблеми. Кінцевий результат навчання канадські педагоги вбачають у тому, що у студентів та учнів формується «культура навчання» як певний клімат, який заохочує до активного і продуктивного навчання.

Дослідники виділяють дві суттєві риси РОН: 1) гнучкість в плані пристосовності до різних стилів навчання і предметних областей, 2) просування автономії студентів (учнів).

РОН сприяє активному пошуку інформації з різних ресурсів (книги, журнали, газети, мультимедіа, веб-сайти, спільноти, люди), при якому умотивований студент, вивчаючи певну тему, намагається знайти інформацію багатьма способами та у різних можливих місцях. Цінним є заохочення студентів до збору, аналізу та інтерпретації інформації для досягнення навчальної мети. РОН є особистісно орієнтованим навчанням і обумовлюється тим, що студенти самостійно вчать на практиці, розвиваючи власну особистість. Цей досвід навчання імітує реальне життя, перетворює студента на мисливця за інформацією, який будує знання та вміє вирішувати проблеми інформаційними інструментами.

Варто зазначити, що керівництво Саскачевану виділило 2 млн.доларів на розвиток РОН у провінції Саскачеван (Saskatchewan, Канада).

Британські та швейцарські дослідники Майкл Орей (*Michael Orey*), Ліза Кемпбел (*Lisa Campbell*), Пола Фледжол (*Paula Flageolle*), Шанн Гріффіт (*Shann Griffith*), Кетрін Войчік (*Catherine Wojcik*) зазначають, що РОН – це навчання, призначене планувати і будувати справжні знання, яке дозволяє студентам розвинути навички і прийоми, необхідні для того, щоб стати автономними, самостійними та ефективними користувачами інформації. РОН істотно змінює роль вчителя та його практичну діяльність, оскільки вчителю потрібно традиційні форми, засоби та методики навчання співвідносити з сучасністю, враховувати новітні технології та мінливий світ, у якому студенти живуть та навчаються. Комп'ютер та інформаційні технології, які у ХХІ столітті виступають потужним головним навчальними ресурсом, відкривають нові можливості для дослідження, експериментування у навчальному процесі, що змінює мислення сьогоденних студентів та викладачів.

РОН передбачає 3 етапи у навчальній діяльності при вирішенні навчальних завдань: *Розвідка* ➔ *Інтерпретація* ➔ *Створення нових ідей*.

Етап "Розвідка" передбачає пошук інформації, "Інтерпретація" – етап обробки, аналізу, інтерпретації знайденої інформації та її адаптація до конкретних навчальних цілей та завдань, "Створення нових ідей" – етап узагальнення та систематизації інформації, прийняття рішень, генерації нових ідей, побудови знань. Студенти, послідовно проходячи ці етапи, стають відповідальними компетентними оцінювачами інформації, творчими її користувачами. Очевидно, що РОН засноване на необхідності формування навичок інформаційної грамотності та інформаційної компетентності [16].

Студенти, які навчаються за системою РОН, повинні аналізувати, узагальнювати і оцінювати інформацію; ці когнітивні компетенції знаходяться на найвищих рівнях Таксономії Блума [19; 4]. РОН не лише сприяє більш ефективному навчанням, вирішенню різноманітних навчальних завдань, але й формує у студентів мислення на найвищому рівні. Студент не повинен пасивно сприймати інформацію, він має активно взаємодіяти з нею через залучення великої кількості відповідних ресурсів.

Р. Дойрон (*R. Doiron*), Дж. Девіс (*J. Davies*), С. Хейкок (*C. A. Haycock*) визначають РОН як використання і застосування вільних коштів та ресурсів для підтримки різноманітних освітніх потреб залежно від контексту [7; 10].

Однією з характеристик РОН, зазначають Р. Дойрон та Дж. Девіс, є його гнучкість. Студенти можуть працювати поодиночки або спільно. Вони вибирають ресурси, які краще відповідають їх стилям навчання та фінансовим можливостям. Окремими формами РОН науковці виділяють проектне або проблемне навчання, які можуть бути доповненням до інших традиційних форм та освітніх моделей, що відповідають конкретним навчальним запитам. Перевагою РОН є максимальне використання навчальних ресурсів при виконанні навчального плану, що є ефективною технологією організації навчального процесу в освітніх закладах, починаючи від початкової школи і закінчуючи вищими навчальними закладами (коледжами, університетами, академіями) [7].

Д. Келнер (*D. Kellner*) стверджує, що РОН – це демократизація доступу до інформації та освітніх цілей, що сприяють розвитку інформаційної грамотності та культури тих, хто навчається [14]. РОН не прив'язане до конкретної теорії навчання чи до спеціального розділу педагогіки.

П. Калістер (*Paul D. Callister*) наголошує на тому, що РОН є одним з видів конструктивістської педагогічної теорії, теорії навчання (дидактики). [21]. Конструктивізм у цьому контексті, як зазначають Патрісія Сміт (*Patricia L. Smith*) та Тілман Рейган (*Tillman J. Ragan*), має в основі припущення, що знання не передаються: вони будуються. Прихильники конструктивістської дидактики поділяються на індивідуальних та соціальних конструктивістів. Індивідуальні конструктивісти вважають, що результати навчання залежать від особистої інтерпретації знань. Соціальні ж конструктивісти наполягають на колаборативності навчання, оскільки навчання – це спільні зусилля викладача та студента, які уможливають подивитися на навчальний процес з різних точок зору і віднайти сенс навчання [20].

Німецькі дослідники Моїзола Аньйорен (*Mojisola Anjorin*), Крістоф Рензінг (*Christoph Rensing*), Керстін Бішоф (*Kerstin Bischoff*), Крістіан Богнер (*Christian Bogner*), Ласе Ліманн (*Lasse Lehmann*), Ана Ленка Рега (*Anna Lenka Reger*), Нільс Фальтін (*Nils Faltn*), Ахім Штайнакер (*Achim Steinacker*), Анді Людеманн (*Andy Lidemann*), Ренато Домінгес Гарсія (*Renato Domínguez García*) визначають РОН наступним чином: РОН – це здатність того, хто навчається, організувати своє навчання, ефективно управляти власним часом та інформацією, як індивідуально, так і в групах, вибудовуючи індивідуальну траєкторію навчання. Науковці зазначають, що РОН створює сприятливі та зручні умови для тих, хто навчається, і саме у РОН вбачають перспективу розвитку новітніх дидактичних систем і педагогіки у цілому завдяки широким технічним та технологічним можливостям [18].

Повнення інтересу до РОН, зазначає Майкл Орей (*Michael Orey, University of Georgia*), можна помітити у ХХІ столітті, яке характеризується бурхливим розвитком ІКТ, інформаційного суспільства та Інтернету, особливо у 2001-2002 роках, коли з'явилися такі педагогічні конструкції, як *змішане навчання* і *гнучка доставка*, тобто гнучкі способи доставки інформації до тих, хто навчається. Американський дослідник визначає змішане навчання з точки зору студента чи учня як можливість вибору серед наявних можливостей, технологій, засобів масової інформації та матеріалів, які відповідають їхньому об'єму попередніх знань та стилю навчання, і які студент чи учень вважає за потрібне використати для досягнення навчальних цілей [19].

За Барбарою Грін (*Barbara A. Greene*), Сьюзан Ланд (*Susan M. Land*), Маргарет Батлер (*Margaret Butler*) РОН – це педагогічний підхід, в основі якого лежить проектно-орієнтоване навчання, при якому студенти працюють з широким спектром навчальних ресурсів [2; 5]. Педагоги зазначають, що потенціал РОН надто великий, РОН може бути ефективним не тільки у науково-дослідницькій роботі (початкові проекти, курсові роботи тощо), при вирішенні складних навчальних та професійних проблем, але й у системі навчання студентів різних спеціальностей у вищій школі: медичних, юридичних, економічних, технічних, мистецьких тощо.

Американські дослідники Джанет Гіл (*Janette R. Hill*), Майкл Ганафін (*Michael J. Hannafin*) з Університету Джорджії в США вважають, що з розвитком Інтернету та цифрових технологій розпочався новий етап відродження РОН як головного напрямку інтенсифікації та оптимізації навчального процесу, який формує уміння самостійної пізнавальної діяльності студентів з використанням новітніх інформаційних технологій і цифрових інформаційних систем. Цифрове середовище дозволяє викладачам і студентам користуватися електронними освітніми ресурсами, розширюючи можливості поліпшення процесу викладання і навчання [12.]. Як зазначають науковці, РОН, яке базується на основних традиційних формах та методах навчання, розглядається як доповнення до більш конструктивних методів. Об'єм наявної інформації та здатність передавати цю інформацію у різних форматах перефокусувала увагу педагогів на потенціал РОН [11].

Деніз Доміці (*Denise P. Domizi*), Джанет Гіл (*Janette R. Hill*), Майкл Ганафін (*Michael J. Hannafin*) наголошують, що в епоху стрімкого розвитку цифрових технологій у ХХІ столітті, відбувається перехід до електронної педагогіки, що головним чином обумовлено величезною кількістю цифрових ресурсів, які швидко створюються і поповнюють електронні сховища даних. Розвиток інформаційних систем та телекомунікаційних мереж, сервісів Інтернету уможливають доступ до цих ресурсів не лише у навчальних аудиторіях навчальних закладів, але й у бібліотеках, музеях, офісах, будинках. Особливо багатими на навчальні ресурси виявляються наукові установи, бібліотеки, вищі навчальні заклади. Ці зміни відкривають перспективи та захоплюючі можливості для отримання освіти усіх, хто бажає навчатися. Тому РОН дослідники визначають як навчання, яке сприяє створенню інформаційно-освітнього середовища навчального закладу із залученням ресурсів бібліотек, наукових центрів, інших освітніх установ регіону, країни, світової освітньої спільноти [13]. РОН – це навчання, засноване на використанні та застосуванні різноманітних ресурсів (ЗМІ, люди, місця або ідеї, які мають потенціал для підтримки навчання) та вільних коштів для підтримки різноманітних навчальних потреб залежно від контексту [9]. Зміст кожного ресурсу варіюється залежно від епістемологічних, психологічних, педагогічних і контекстних особливостей та потреб його використання. РОН – це створення своєрідного контексту для навчання, поєднання інструментів пошуку та інтерпретації інформації з різних ресурсів і є гідом у процесі навчальної діяльності, яка узгоджується з епістемологією (процесом дослідження знань) та різними моделями навчання [17].

Жаклін Сміт-Отард (*Jacqueline Smith-Autard, University of Limerick, Ireland*, Лімерікський університет, Ірландія) зазначає, що РОН – це дидактична система, яка вимагає у першу чергу активного навчання від студентів, і активного викладання – від викладачів, використовуючи у навчальному процесі різноманітні ресурси (мультимедіа, інтерактивні відео, віртуальні лабораторії, засоби масової інформації тощо). Викладач самостійно може сформувати банк методичних матеріалів на основі принципів науковості, диференціації навчання, індивідуального підходу та інших принципів дидактики [24].

За Д. Раунтрі (*D. Rowntree*), РОН – це педагогічні умови, які базуються головним чином на використанні великої кількості навчальних ресурсів, і у значно меншій мірі на викладанні типу «викладач-студент» (*face-to-face teaching*) [22]. На думку С. Лаверті (*C. Lavery*), РОН – це активна взаємодія студентів з кількома навчальними ресурсами з чітко сформульованими освітніми цілями, яка передбачає співробітництво в групах як в аудиторії, так і за допомогою ІКТ [15]. Дж. Гіббс (*G. Gibbs*), Н. Полард (*N. Pollard*), Дж. Фарелл (*J. Farrell*), С. Кокс (*S. Cox*) трактують РОН як самостійне навчання студентів з використанням різноманітних ресурсів на основі клас-орієнтованого навчання та «гібридних» ресурсно-орієнтованих систем (електронні та онлайн навчальні ресурси). Таке навчання розвиває ІТ-грамотність та інформаційну культуру і є ключовим вектором освіти протягом життя. РОН покладає відповідальність на студентів за своє власне навчання, але надає більш гнучкі та зручні умови для нього (час, місце, навчальні ресурси) [8; 6].

Висновки. Проаналізувавши наукові праці зарубіжних педагогів та науковців, ми пропонуємо розглядати РОН як комплекс форм, методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до

організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів. Основною характеристикою РОН є те, що навчання здійснюється у тандемі «викладач-бібліотекар» на основі сучасних інноваційних технологій навчання, зорієнтоване на самостійну пошуково-дослідницьку роботу студента та на освіту протягом життя (*lifelong learning*).

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Кононец Н. В. Ресурсно-орієнтоване навчання – крок до якісної освіти в аграрному коледжі / Н. В. Кононец // Збірник матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. [“Людина, природа, техніка у XXI столітті”], (Полтава, 21-22 листопада 2013 р.) / Полтавська державна аграрна академія. – Полтава, 2013. –С. 71–74.
2. Barbara A. Greene and Susan M. Land, A Qualitative Analysis of Scaffolding Use in a Resource-based Learning Environment Involving the World Wide Web, 23 J. Educational Computing Research 151, 152 (2000).
3. Beswick, N. (1977). Resource-based learning. London: Heinemann Educational Books.
4. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.
5. Butler, Margaret (Meg), Resource Based Learning and Course Design (2011). Law Library Journal, 2012; Georgia State University College of Law, Legal Studies Research Paper No. 2011-24.
6. Cox, S. & Gibbs, G. (1994). Course Design for Resource Based Learning Social Science, Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff Development.
7. Doiron, R. and Davies, J. (1998). Partners in Learning: Students Teachers and the School Library . Englewood, CO: Libraries Unlimited, Teacher Ideas Press.
8. Gibbs, G., Pollard, N. & Farrell, J. (1994). Institutional Support for Resource Based Learning, Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff Development.
9. Hannafin, M. J., & Hill, J. R. (2008). Resource-based learning. In M. Spector, D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. Driscoll (Eds.), Handbook of Research in Educational Technology (3rd ed.) (pp. 525-536). New York: Lawrence Erlbaum.
10. Haycock, C. A. (1991). Resource-based learning: a shift in the roles of teacher, learner. NASSP Bull. , 75(535), 15–22.
11. Hill, J. R., & Hannafin, M. J. (2001). The resurgence of resource-based learning. Educational Technology, Research and Development, 49(3), 37-52.
12. Hill, Janette R., Hannafin, Michael J. Teaching and Learning in Digital Environments: The Resurgence of Resource-Based Learning. Janette R. Hill and Michael J. Hannafin / Educational Technology Research and Development Vol. 49, No. 3 (2001), pp. 37-52.
13. Janette R. Hill (University of Georgia, USA), Michael J. Hannafin Resource-Based Learning and Informal Learning Environments: Prospects and Challenges (University of Georgia, USA) and Denise P. Domizi (University of Georgia, USA). 2005. 17 pages.
14. Kellner, D. (2003). Toward a critical theory of education. Democracy Nat., 9(1), 51–64.
15. Laverty, C. (2001). Resource-Based Learning, Ontario: Queen’s University, Kingston, <http://stauffer.queensu.ca/inforef/tutorials/rbl/index.htm> Accessed 12th September, 2002.
16. Lisa Campbell, Paula Flageolle, Shann Griffith, Catherine Wojcik. Resource-Based Learning. – Department of Educational Psychology and Instructional Technology, University of Georgia. from the World Wide Web: <http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Resource-Based Learning>
17. Michael J. Hannafin & Janette R. Hill, Resource-Based Learning, in Handbook of Research on Educational Communications and Technology 525, 528 (J. Michael Spector et al. eds., 3d ed. 2008).
18. Mojisola Anjorin, Christoph Rensing, Kerstin Bischoff, Christian Bogner, Lasse Lehmann, Anna Lenka Reger, Nils Faltin, Achim Steinacker, Andy Lüdemann, Renato Dominguez Garcia: CROKODIL - a Platform for Collaborative Resource-Based Learning. In: Carlos Delgado Kloos, Denis Gillet, Raquel M. Crespo Garcia, Fridolin Wild, Martin Wolpers: Towards Ubiquitous Learning, Proceedings of the 6th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2011, no. LNCS 6964, p. 29-42, Springer, September 2011.
19. Orey, M. (2002a). Definition of Blended Learning. University of Georgia. Retrieved February 21, 2003, 2003, from the World Wide Web: <http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning>
20. Patricia L. Smith & Tillman J. Ragan, Instructional Design 15 (2d ed. 1999).
21. Paul D. Callister, Time to Blossom: An Inquiry into Bloom’s Taxonomy as a Means to Ordered Legal Research Skills, 102 Law Libr. J. 191, 194–95, 2010 Law Libr. J. 12, 8–9.
22. Rowntree, D. (1997). Making Materials Based Learning Work: Principles, Politics and Practicalities, London: Kogan Page, Open and Distance Learning Series.
23. Sikstrom, Inger Edebro; Westerlund, Mari-Ann. Umea, Sweden--Saskatoon, Canada: Resource-Based Learning Study Tour. A Report of a Study Tour of Saskatoon School Libraries. 2001-10-21. 98 p.
24. Smith-Autard, Jacqueline. Resource-Based Teaching and Learning Ref: 199701Bi, University of Limerick, Ireland – 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кононец Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, викладач Аграрного коледжу управління і права Полтавської державної аграрної академії.

УДК 37.013.74. (44)

РОЛЬ ТА ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РАДНИКА В ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ФРАНЦУЗЬКИЙ ДОСВІД

Людмила КОПЕНКІНА (Ніжин, Україна)

Постановка проблеми. Якісна професійна підготовка вчителів є визначальним фактором освітнього успіху. Детальне вивчення цього питання підтверджує, що успішність учнів, в значній мірі, залежить від професійної сформованості самого вчителя, а отже, від якості його підготовки. Це те, що називають «ефект учителя»[9].

Згідно з дослідженнями Організації економічної співпраці та розвитку (ОЕСР (фр. OCSE – l'Organisation de coopération et de développement économique) найбільш ефективними програмами початкової професійної підготовки є ті, які гарантують збалансовану рівновагу між теорією та практикою, а також активну співпрацю між педагогічним персоналом: майбутні вчителі мають дуже рано знайти контакт з учнями, проводити багато часу в класах та користуватися близькою та якісною підтримкою досвідчених вчителів.

З огляду на це цікавим та корисним є досвід прикладної підготовки вчителів у Франції, суть якого полягає у чергуванні періодів теоретичної підготовки у спеціальних вищих навчальних закладах, наукової роботи та активної професійної практики на шкільному майданчику, де формування необхідних професійних компетенцій учителів-стажерів керується та контролюється досить чисельним контингентом педагогів та наставників.

Пошук механізмів покращення початкової професійної підготовки є досить **актуальним завданням**, оскільки існує постійна нестача вчителів, національна традиційна модель педагогічної освіти реформується, велика кількість дипломованих учителів відмовляються працювати за фахом через недостатність практичного досвіду та страх зазнати поразки перед своїми учнями та колегами. Однією з причин їх невпевненості в своїх професійних діях, на наш погляд, є незначна наставницька підтримка під час педагогічної практики.

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі аспекти вищої педагогічної освіти Франції та професійної підготовки вчителів розглядалися як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Серед французьких дослідників, чий напрацювання активно застосовуються у педагогічному процесі професійної підготовки вчителів, варто зазначити таких: П. Альбертіні, Л. Андерсон, С. Байлок, А. Барбе, С. Бланшар-Лавиль, С. Вагнер, М. Дабен, Ф. Дебізе, М. Жора, Ж. Кардіне, Б. Корню, Д. Кост, Ф. Мюллер, С. Надо, Ж.-П. Обен, Ж.-Л. Одок, А. Перетті, Д. Раймон, Ф. Руффен, Ж. Фонтаній, Ф. Шеню та інших).

Історіографія вітчизняних наукових робіт свідчить, що дослідженнями різних проблем педагогічної освіти Франції займалися такі науковці, як: О.А. Бочарова, Н.М. Лавриченко, В.П. Лащихіна, А.П. Максименко, Ю.М. Несін, О.В. Романенко, О.В. Сухомлинська, Т. Г. Харченко, Л.В. Шаповалова та інші. Їх напрацювання є досить цінними для розвитку української педагогічної освіти, проте існує ряд аспектів, які не набули комплексного дослідження і потребують детального розгляду.

Мета нашої статті полягає у висвітленні ролі та завдань педагогічного радника у процесі практичної професійної підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Французькі дослідники педагогічної освіти вважають, що якісну початкову професійну підготовку майбутній вчитель може отримати лише у процесі поєднання етапів навчання та стажування: періоди набуття професійних знань та формування необхідних професійних вмінь. Такий результат може забезпечити лише система прикладної підготовки вчителів, яка поєднує наукові, теоретичні та навчально-практичні компоненти. Це поєднання відбувається за рахунок партнерської взаємодії викладачів ВНЗ та досвідчених наставників тих освітніх закладів, де майбутні вчителі проходять свою навчальну практику [2].

Такий підхід до підготовки вчителів було започатковано у Франції у липні 1989 року з прийняттям «Закону про загальні принципи організації системи освіти» (фр. – Loi d'orientation du 10.07.1989) та створенням на його основі нових вищих педагогічних закладів – Університетських інститутів підготовки вчителів (УІПВ) (фр. – Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), які згідно закону від 8 липня 2013 року, що визначає «загальні принципи орієнтації та планування реорганізації республіканської школи», були скасовані та реорганізовані у сучасні Вищі школи вчителства та виховання (ВШВВ) (фр. – Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)[8].

Новостворені навчальні заклади цілком зберегли, започатковану УІПВ структуру підготовки майбутніх учителів: дворічна підготовка у ВШВВ на базі трирічної освіти в одному з університетів, де студенти отримують спеціально-наукову підготовку й диплом ліценціата (укр. – бакалавр, фр. – la licence). По закінченню ВШВВ студенти, які успішно виконали навчальну програму, отримують диплом магістра (фр. – le master), статус вчителя-державного службовця та посаду штатного вчителя. Перший рік навчання присвячений підготовці до проходження спеціального конкурсу (усних та письмових екзаменів) на право викладання у французьких навчальних закладах та отримання статусу державного службовця-стажера¹² (фр. – fonctionnaire-stagiaire). Головна мета другого року навчання – вдосконалення професійних якостей учителя в процесі чергування навчальної та практичної роботи (фр. – les études en alternance). Цей етап навчання у ВШВВ включає в себе заняття, присвячені поглибленому вивченню предмета, загальної психолого-педагогічної підготовки, вільні дні для індивідуальної та наукової роботи та проходження стажувальної практики з повною відповідальністю (фр. – le stage en responsabilité) на базі шкільних навчальних закладів.

¹²У Франції вчителі, які працюють у державних навчальних закладах є державними службовцями. Цей статус не є обов'язковим для вчителів приватних закладів.

Слід відзначити що пріоритетним завданням реорганізованих ВШВВ є забезпечення ефективної практичної професійної підготовки майбутніх учителів. З цією метою максимальна увага приділяється підвищенню якості механізмів прийому стажера на педагогічному майданчику та його супроводу на етапі практичної підготовки [1]. Отже, важливою стає наставницька діяльність, де центральною фігурою є досвідчений педагог-фахівець, якого у французькій педагогічній системі називають педагогічним радником (фр. – *conseiller pédagogique*) [5].

У французькому освітньому просторі термін «педагогічний радник» асоціюється з такими поняттями як «наставник», «опікун», «тьютор» (фр. – *tuteur*), тому у нашій статті ми будемо їх використовувати як синоніми.

У передмові до урядового документу «Роль та обов'язки педагогічного радника» останній характеризується як досвідчений професіонал, який має високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю: комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, які дозволяють ефективно поєднувати теоретичні знання студентів з їх професійною практикою та здійснювати цілеспрямовану педагогічну підтримку та взаємодію [7].

Педагогічний радник як вчитель-державний службовець, покликаний сприяти формуванню готовності майбутніх учителів до виконання вимог республіканської освіти, а саме: виконання завдань держави, знання державної мови, високий рівень загальнокультурних знань, фахова підготовка з предмету викладання, вміння забезпечувати академічну роботу у класі, врахування індивідуальних характеристик учнів та об'єктивного оцінювання їх навчальних досягнень, володіння інформаційними та комунікаційними технологіями, робота у команді, співпраця з батьками та колегами, постійне самовдосконалення та запровадження педагогічних інновацій [6].

Функції педагогічного радника як наставника, полягають у тому, щоб супроводжувати професійними порадами та власним прикладом студента-стажера на етапі його "професійного занурення", а саме – трансформації дисциплінарних, загальноосвітніх та психолого-педагогічних знань у вміння застосовувати їх в практичній діяльності, підтримувати й організувати роботу з самоаналізу, допомагати майбутньому вчителю інтерпретувати свої професійні рішення й свою поведінку й, таким чином, поступово розвивати специфічні навички та компетенції, вибудовувати індивідуальний професійний досвід. Наставник має здійснювати моніторинг еволюції професійної готовності стажера і його звіти є визначальними для комісії навчальної академії³, коли остання приймає рішення щодо професійної придатності молодого вчителя та надання йому посади штатного вчителя згідно обраної спеціальності (фр. – *la titularisation*).

Викладач-педагогічний радник призначається ректором академії, де знаходиться даний ВШВВ за погодженням з керівником приймаючого загальноосвітнього навчального закладу та інспекційним органом академії. Бажано, щоб наставник працював у тому ж освітньому закладі, де стажер буде проходити свою практику.

Роль та завдання педагогічного радника як наставника стажера подаються у «Рекомендаціях педагогічному раднику/наставнику» (фр. – *Guide du conseiller pédagogique/du tuteur*), який щорічно оновлюється та розміщується на сайтах кожної ВШВВ. Це своєрідний путівник тьютора, який допомагає йому скоординувати свої дії та зосереджує його увагу на функціональних обов'язках. Рекомендації вміщують звід офіційних документів (постанов, декретів, циркулярів), що визначають головні завдання стажерів та їх наставників на етапі професійно-практичної підготовки майбутніх вчителів. Всю необхідну інформацію щодо змісту офіційних текстів можна знайти на урядовому освітньому порталі [10].

Проведений нами аналіз офіційних документів Міністерства національної освіти, вищої освіти та досліджень Франції дозволяє визначити такі завдання педагогічного радника:

- організація прийому стажера та надання потрібної інформації;
- супровід: спостереження та порада;
- оцінювання рівня оволодіння професійними компетенціями.

Розглянемо їх детальніше на прикладі Рекомендацій педагогічному раднику ВШВВ академії Бордо, Ліону та Ам'єну.

Зустріч відбувається у переддень початку нового навчального року (29 серпня – 2 вересня). Завданням наставника є ознайомити стажера з навчальним закладом, його навчальним планом та внутрішнім регламентом, адміністрацією школи та педагогічним колективом, зокрема, вчителями його дисциплінарної секції.

У перші дні співпраці наставник повинен провести діагностичну бесіду для визначення рівня сформованості професійних умінь та навичок стажера з тим, щоб з'ясувати його потреби у підготовці [5].

Супровід насамперед має навчальний характер і головним чином базується на спостереженні та формулюванні порад.

Академія – адміністративний розподіл Франції на навчальні округи. У 30 академіях Франції нараховується 28 ВШВВ.

Упродовж навчального року майбутній педагог отримує всю необхідну допомогу для полегшення свого входження в професію та вироблення індивідуального стилю професійної діяльності. Наставник допомагає визначити досягнення, як точки опори для подальшого розвитку, діагностувати складнощі та проаналізувати їх причини, а також активізувати зусилля на їх подолання. Разом зі стажером він напрацьовує потрібні компетенції та знаряддя роботи [5].

Супровід наставника має бути дієвим протягом усього стажування, проте надзвичайно важливо, щоб на початку року він відбувався в максимальній близькості. Адаптаційний період повинен стати об'єктом особливої уваги з тим, щоб підбадьорити стажера на його посаді та надати корисні поради стосовно таких аспектів:

- робота з учнями, інституційні обов'язки (переключка учнів, робота з робочим зошитом, спостереження за дисципліною, пунктуальністю, старанністю, виявлення причин труднощів та створення умов їх подолання);
- керування класом та управління конфліктними ситуаціями;
- знання програм та розуміння їх цілей;
- підготовка до перших уроків: вибір теми, мети уроку та його завдань, написання плану-конспекту уроку, ініціювання активності учнів;
- знання та вміння користуватися сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Необхідний результат досягається шляхом двосторонніх відвідувань: наставник спостерігає за роботою стажера в класі, а останній, у свою чергу, відвідує його уроки, що дозволяє вийти за межі свого класу та співставити свої дії з діями колег у подібних ситуаціях. Даний механізм взаємовідвідувань дозволить майбутньому вчителю уникати помилок у подальшій роботі, зосередить його увагу на різних професійних аспектах, зокрема, оцінюванні учнів чи керуванні гетерогенним учнівським колективом. Також це допоможе попередньо ознайомитися з іншими видами щоденних учительських обов'язків, наприклад, підготовка класної ради, підготовка довідок про навчання та поведінку за чверть, зустріч з батьками. Проте, треба слідкувати, щоб ці спостереження не привели до наслідування, оскільки це суперечить фінальній цілі – формування індивідуального професійного стилю.

Формування порад є важливим моментом співпраці та діалогу. Ця процедура може бути дієвою за умови, якщо:

- порада надається після спостереження чи відвідування;
- пораді передують аналіз стажером своєї роботи;
- стажер має достатньо часу на висловлювання своїх думок.

Наставник має зрозуміти потреби стажера та, враховуючи його досвід, сильні та слабкі сторони, поради подальші дії. Він повинен уникати нав'язування власної моделі, а лише пропонувати можливі шляхи та підходи, що сприятимуть набуттю необхідних умінь та навичок, переходу стажера з позиції студента в категорію вчителя. Для нього стажер не є учень, а радити – не означає нав'язати свою думку. Щоб це дійсно була допомога, його порада повинна бути звичайною відповіддю на запитання, а зауваження – необхідністю заповнити прогалину або уточнити певний аспект [5].

Не менш важливим завданням педагогічного радника є оцінювання держслужбовця-стажера, яке проходить в 3 етапи та поділяється на діагностичне та підготовче (навчальне).

Ціллю діагностичного оцінювання є визначення первинної професійної позиції. Воно має місце в перші дні знайомства наставника зі своїм підопічним (початок вересня) та його введенням в коло професійних обов'язків. Він проводить бесіду з метою з'ясування наявності педагогічного досвіду та визначення рівня сформованості необхідних професійних якостей згідно вимог Міністерства національної освіти, вищої освіти та досліджень Франції щодо «оволодіння 10 професійними компетенціями» [10]. Визначивши сильні та слабкі позиції стажера тьютор розробляє програму свого подальшого супроводу та консультування.

Оцінювання навчальних досягнень відбувається двічі: в грудні та квітні. Спостерігаючи за діями та поведінкою стажера в професійному середовищі, наставник використовує засоби навчального оцінювання пропонувані в додатках Керівництва педагогічного радника [3], щоб відзначити здобутки підопічного, його професійний ріст по відношенню до первинного оцінювання. З цією метою він заповнює дві карти успішності стажера (фр. – les fiches de positionnement) та супровідний документ професійної підготовки (фр. – le document de suivi du parcours de formation). Така документація є керівною у написанні фінального рапорту (кінець квітня – початок травня) для академічного журі, яке на основі звітів педагогічного радника та академічного інспектора приймає рішення щодо професійної придатності майбутнього вчителя.

Отже, педагогічний радник повинен бути якомога точним та об'єктивним в оцінюванні еволюційного розвитку професійної підготовки, а також у разі серйозних проблем вчасно інформувати інспекційні органи, які виконують контрольно-узагальнюючі функції [4].

Висновок. Система прикладної підготовки вчителів у Франції, змістом якої є чергування етапів навчання студентів у ВШВВ та їх стажування на базі освітніх навчальних закладів, є однією з найкращих в Європейському освітньому просторі. Навчальна програма другого року магістратури передбачає проходження стажувальної практики з повною відповідальністю студентами, які успішно

склали спеціальний конкурс та отримали статус державного службовця-стажера. На цьому етапі визначальна роль відводиться наставницькій діяльності, яку виконують досвідчені вчителі – педагогічні радники. Завдання наставника полягають у наданні стажеру педагогічної підтримки з моменту зустрічі для полегшення входження в професію та професійних порад в процесі його супроводу, які сприятимуть формуванню необхідних умінь та навичок, власної професійної поведінки згідно з вимогами республіканської освіти. Він також здійснює оцінювання рівня сформованості необхідних професійних якостей держслужбовця-стажера і його звіт є визначальним для академічного журі, коли останнє приймає рішення щодо професійної придатності молодого вчителя.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013.-I.1. Reconstruire la formation professionnelle des métiers du professorat et de l'éducation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409. – Назва з екрану
2. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н.. Интернаттура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.km.ru/referats/335013-internatura-kak-forma-organizatsii-poslediplomnoi-praktiki-v-sisteme-vysshego-professionalnog>. – Назва з екрану.
3. Guide d'accompagnement des professeurs et CPE stagiaires [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aclyon.fr/index.php?module=media&action=Display&cmpref=362389&lang=fr&width=&height=&format=&alt=>. – Назва з екрану.
4. Guide pour les tuteurs de professeursstagiaires. Académie d'Amiens [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cepecdoc.superdoc.com/Uploads/Tuteurs2012-13/Amienstuteur.pdf>. - Назва з екрану
4. Guide du tuteur et du chef d'établissement [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://formation.ac-bordeaux.fr/pedagogie/ress_tuteurs/index.html. - Назва з екрану.
5. Les dix compétences professionnelles. Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>. - Назва з екрану.
6. Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/cid52621/mene1013096c.html>. - Назва з екрану.
7. La refondation de l'École de la République [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>. - Назва з екрану.
8. Vincent Peillon - Geneviève Fioraso. ESPE : L'ambition de la réforme [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/cid72795/espe-l-ambition-de-la-reforme.html>. - Назва з екрану.
9. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/pid24257/encart-formation-des-enseignants.html>. - Назва з екрану.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Копенкіна Людмила Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

УДК 811.111

**ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ІНФОРМАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ
ФАКУЛЬТЕТІВ**

Олександр ЛАБЕНКО (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Після підписання Угоди про асоціацію із Євросоюзом та введення біометричних паспортів Українська держава впевнено взяла курс на створення безвізового режиму перетину кордону із країнами Європейської спільноти. А це, в свою чергу, означає, що робоча сила буде дуже швидко вільно «перетікати» як в Україну, так і з України. Тобто, фактично кожен бажаючий зможе не тільки подорожувати, але й вільно працевлаштовуватись у будь-якій організації або підприємстві державної, приватної власності у країнах-членах Європейського Союзу. І це покладає на викладачів іноземної мови, особливо англійської, велику відповідальність: підготувати належним чином (відповідно до вимог Євросоюзу) молоде покоління України, яке в даний час навчається в середніх та вищих навчальних закладах. Особливо гостро це питання стоїть у розрізі вивчення англійської мови студентами немовних факультетів. Є декілька причин: по-перше, більшість з них, як свідчить практика, має слабку підготовку з іноземної мови ще із шкільних часів через цілий ряд об'єктивних та суб'єктивних факторів; по-друге, навчальні плани на немовних факультетах виділяють надто мало аудиторних годин для вивчення іноземної мови. Таким чином, варто вказати на актуалізацію проблеми: як і яким чином за досить короткий термін часу дати якісні знання студентам з англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у висвітлення та розуміння основних шляхів модернізації української системи освіти у процесі її входження в Європейський простір зробили такі вчені, як: В. Кремінь, В. Андрущенко, М. Згуровський, В. Журавський та ін. Вивченню проблеми інтеграції певних компонентів культури у процес навчання іноземної мови присвячені дослідження Н. Бориско, В. Калініна, Ю. Пасова, Г. Томахіна, G. Hughes, M. Meyer, A. Wright та ін.

Шляхи вдосконалення методів вивчення іноземної мови розкрито у працях таких вчених, як: І. Бім, А. Климентенко, В. Ляховицький, Е. Шубін та ін.

Найбільш ґрунтовні дослідження в аспекті інформатизації освіти проводили такі вчені: В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, А. Кудін, С. Раков, С. Семеріков та ін. При цьому, питання ефективності використання інформаційних технологій у процесі викладання іноземних мов досліджували такі провідні науковці, як В. Бухбіндер, М. Дем'яненко, Т. Коваль, Є. Полат та ін [2, 3,4].

Проте хотілося б особливо підкреслити, що традиційне розуміння застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання та вивчення іноземних мов переважно спирається на *інформаційно-технічну* (комп'ютерну) *складову* в цій педагогічній діяльності і, при цьому, досить невинувато, на нашу думку, применшується роль *інформаційно-психологічної складової*.

Метою написання статті є висвітлення певних теоретичних аспектів та досвіду використання методу інформаційного моделювання у процесі вивчення англійської мови студентами немовних факультетів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз тенденцій глобалізації української економіки у зв'язку із підписанням Угоди з ЄС показує, що вже найближчим часом велика кількість українських громадян зіштовхнеться, крім всього іншого, у своїй життєдіяльності із феноменом наявності величезного *спільноєвропейського інформаційного простору*, що сформувався завдяки розвитку глобальних інформаційно-телекомунікаційних систем, використанні уніфікованих міжнародних протоколів інформаційного обміну і методів дистанційного доступу до баз даних і знань різного призначення.

У зв'язку з цим постає серйозна проблема активізації застосування інформаційного підходу у процесі вивчення англійської мови, яка все більше стає своєрідною *postlanguage* для більшості населення планети, виконуючи роль *технічної мови*, яка щоденно використовується для обміну інформаційними ресурсами між людьми різних країн.

Варто вказати на те, що сутність *інформаційного підходу* і полягає в тому, що при вивченні певного процесу або явища в першу чергу виділяються його *інформаційні аспекти*. Досвід до того ж показує, що дуже часто це дозволяє побачити багато нового у, здавалося б, звичних і добре знайомих нам явищах, розкрити їхню глибинну *інформаційну сутність*, яка, в свою чергу, у багатьох випадках якраз і є головною причиною розвитку чи занепаду певних педагогічних процесів, що досліджуються вченими.

Так, наприклад, на основі інформаційного підходу ми можемо по-новому (опираючись на здобутки англо-американської наукової школи) сформувати науково-педагогічне поняття «студент», щоб потім, «відштовхнувшись» від нього, можна було легше зрозуміти і сутність *методу інформаційного моделювання*.

Отже, використовуючи здобутки провідних вчених світу [6], тобто, спираючись на квантово-релятивістську методологію, ми можемо дати наступне визначення поняття «студент» – *це інформаційна самонавчаюча біологічна система, яка володіє надлишковим інформаційно-поведінковим хаосом*. У той же час, як, наприклад, для порівняння, *пенсіонер – це інформаційна самонавчаюча біологічна система, яка володіє надлишковим інформаційно-поведінковим порядком*. Відразу «кидається в очі» у цих двох визначеннях головна відмінність між цими типами людей: у студента – *надлишковий інформаційний хаос* (невпорядкованість знань, поглядів, принципів життя тощо), а в літньої людини – навпаки: *надлишкова інформаційна впорядкованість*. Іншими словами, студент ще практично повністю відкритий для засвоєння нової інформації, нових знань, бо більшість його «файлів» у голові є динамічними, «живими», незаповненими або й коли і є в них певна впорядкованість, то вона, у більшості випадків, носить фрагментарний, несистемний характер. У той же час, у пенсіонера вже всі складові його розуму ніби психоемоційно закристалізовані, малорухливі, все заповнено або майже заповнено: світогляд, переконання вже склались, певним чином систематизувались і, наприклад, довести такій людині що-небудь, інколи навіть очевидні речі, як свідчить досвід, буває або дуже важко, або неможливо. Доречі, інформаційний хаос чи навпаки, порядок, які є в кожній особі в певній пропорції, стосуються не тільки певних політичних, релігійних, побутових переконань тощо, але й *лінгвістичних, мовних*.

Таким чином, ми можемо сформувати й **головне завдання методу інформаційного моделювання** у процесі навчання англійській мові студентів немовних факультетів, яке полягає, на нашу думку, у *впорядкуванні їхнього інформаційного англомовного ресурсу* (фонетичного, граматичного, лексичного і т.д.). Відповідно до цього і поняття *методу інформаційного моделювання* у даній дихотомії: «*хаос – порядок*» буде теж мати свою специфіку у розумінні.

Загалом, як відомо, *метод навчання* повинен дати відповідь на запитання: як навчати. Тобто, метод – це, за визначенням філософів, шлях до пізнання істини або до поставленої мети. В сучасній методиці навчання іноземним мовам метод трактується в широкому і вузькому смислі. У широкому сенсі метод означає систему навчання [4:53]. Зазначимо, що в історії методики викладання іноземних мов склалася вже низка методів: перекладні методи, прямі методи, усний метод Гарольда-Пальмера, аудіо-лінгвальний метод, аудіо-візуальний метод, сугестивний метод, комунікативний метод та ін. [4: 286-306]. У вузькому значенні поняття «метод» означає спосіб впорядкованої діяльності викладача і студента на шляху до поставлених цілей навчання [4: 53].

Таким чином, ми можемо сформувати і сучасне розуміння поняття «метод інформаційного моделювання». У цьому випадку – це спосіб належного впорядкування хаотичної англомовної (лінгвокультурної) інформації у студентів немовних факультетів за допомогою відповідних міні-програм чи когнітивних моделей.

Якщо розшифрувати наше розуміння методу інформаційного моделювання на рівні його практичного застосування у навчальному процесі із вивчення англійської мови студентами немовних факультетів, то можна виокремити, з огляду на досвід роботи за цим методом, **3 основні напрямки педагогічної діяльності**, пов'язані із загальновідомими видами мовної діяльності. Коротко охарактеризуємо їх.

I. Для засвоєння студентами **граматичних конструкцій** використовуються підстановчі **таблиці-моделі**. Комбінуючи взаємозамінні елементи, які подаються у відповідних завданнях у потрібній формі, студенти складають аналогічні словосполучення чи речення. Усе ж ми віддаємо перевагу реченню як основній граматичній та комунікативній одиниці. З кожним заняттям вправи виконуються у все наростаючому темпі, оскільки можливість помилок майже виключена (а якщо вони трапляються, то носять, на нашу думку, механічний характер). Для прикладу наводимо таблицю-модель, яка використовується нами для того, щоб студент запам'ятав структуру англійського речення та міг порівняти з українською. Див. табл. №1

Табл.№1. Структура англійського розповідного речення.

Підмет (The Subject)	Присудок (The Predicate)	Додаток (The object)	Обставини (The adverbial modifiers)
I	met	him	in the bank
The boy	ate	the apple	in the garden
The apple	ate	the boy	in the garden

У процесі порівняння двох останніх речень між собою викладач особливо наголошує на тому, що, на відміну від української мови, в англійській існує **правило порядку слів**, тобто в кожного слова є своє місце, яке допомагає визначити, яким членом речення це слово є. Якщо змінити порядок слів в українському реченні, його зміст не зміниться. Якщо те саме зробити з англійською фразою (3), то одержимо нісенітницю, як в останньому реченні поданому в таблиці: *яблуко з'їло хлопчика в саду*. Зрозуміло, що таких таблиць-моделей можна придумати дуже багато і застосовувати у процесі вивчення англійської мови студентами немовних факультетів. І тому ми слідом за Ч. Фрізом та Р. Ладо повторюємо: « знати мову – це уміти користуватися структурами (в нашому випадку інформаційними моделями), наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом та вимовляючи їх у нормальному темпі спілкування.» [4: 297].

На наше глибоке переконання, засвоєння і використання граматичних моделей студентами – це основа основ всього курсу англійської мови, оскільки ці інформаційні структури будуть своєрідним фундаментом і для письма, і для усного мовлення, і для аудіювання.

II. Для прискорення оволодіння усним мовленням, аудіюванням та з метою поповнення лексичного запасу студентів немовних факультетів ми широко використовуємо у практиці застосування методу інформаційного моделювання такі лінгво-інформаційні структури як **фрактали**.

Термін «фрактал» походить від латинського слова **fractus** (зламаний, розбитий), від якого, очевидно, походять і загальновідомі англійські терміни **fraction, fractional** – дріб, дробити. З математичного погляду фрактал – це, перш за все, множинність із дрібною розмірністю. Також фрактал – це геометрична структура, частини фрагментів якої в певній мірі подібні до самої структури.

Варто відразу зауважити, що для лінгвістичної науки **лінійні** (математичні, геометричні) **фрактали** не зовсім, на нашу думку, підходять для використання, тим більше у методиці навчання англійської мови внаслідок нелінійності самого людського спілкування, яке характеризується, як відомо, великим ступенем непередбачуваності, а то й хаотичності, навіть якщо є наперед задана тема спілкування. У свою чергу, лінійні фрактали – це фрактали, які визначаються **лінійними функціями**, тобто рівняннями першого порядку. При цьому **самоподібність** вони проявляють у звичайному простому «прямолінійному» вигляді: будь-яка частина фракталу є точною копією цілого.

Нелінійні фрактали, це такі, які визначаються **нелінійними функціями**, тобто, де рівняння ступенів вище першого порядку. Відповідно до цього більш різноманітною є і самоподібність нелінійних фракталів: у них частина фракталу – це вже не точна, а лише схожа (хоч і деформована (видозмінена) копія цілого). Саме нелінійні фрактали якнайкраще підходять, на нашу думку, для того, щоб їх використовувати у початковому процесі вивчення студентами англійської мови у вигляді так званих **лінгвістичних фракталів**.

З огляду на вказане, ми можемо виділити і характерні риси **(нелінійного) лінгвістичного фракталу**:

1. Він несе у змісті закінчену або повторювану із змінами (ітераціями) думку.
2. Частина його певним чином подібна цілому (при цьому відбувається певна ритмічна зміна послідовностей, виражених через фрактальні ітерації).

3. Сприйняття лінгвістичного фракталу відбувається послідовно, відповідно до певних наявних у ньому рівнів чи видозмін.

4. Лінгвістичний фрактал має певну лінійну структуру, оскільки повинен читатись від початку до кінця. Відомими лінгвістичними фракталами в літературі є такі тексти, які складаються із певної кількості дублюючих елементів, де повторюваною частиною є «хвіст» твору: той же текст із будь-якою кількістю викинутих чи доданих слів чи куплетів. Тобто, одиниця тексту – фраза, строфа, речення, а то й ціла розповідь починається, розвивається і закінчується, повертаючись в початковий стан. Як правило, існує і певне місце переходу до наступної одиниці тексту, який десь повторює початкову.

Серед таких безкінечних творів у вигляді лінгвістичного фракталу можна знайти приклади віршів для дітей, народних пісень тощо, які існують як у слов'янських, так і в інших, в тому числі, й англомовних.

Так, наведемо для прикладу відомий приклад віршів для дітей Р. Сефа «Нескінченні вірші»:

Кто вечно хнычет и скучает –
Тот ничего не замечает,
Кто ничего не замечает –
Тот ничего не изучает,
Кто ничего не изучает,
Тот вечно хнычет и скучает.
Если скучно стало – почитай сначала [1: 5].

У свою чергу, в англійській мові, ми теж можемо зустрічатись із лінгвістичними фракталами в літературі. До таких творів належать, наприклад, пісенька про десять зелених пляшок («Ten green bottles hanging on the wall...»), в якій куплети відрізняються між собою лише числом пляшок, які висять на стіні: в кожному наступному – на одну менше, ніж в попередньому. Подібна до цієї є і пісенька про п'ять сосисок («Five fat sausages sizzling in a pan ...»), які поступово зникали із сковорідки. Або ж загальновідома мабуть чи не у всіх мовах та на всіх континентах пісенька про десять негрят («Ten little nigger boys went out to dine...»), де фрактальні відмінності між куплетами пісні виражаються вже більше на рівні подій. [1: 7]

Для прикладу наведемо декілька варіантів застосування лінгвістичних фракталів, як певних інформаційних моделей, які застосовуються нами у вправах по формуванню фонетичної компетенції. Як відомо, у вищі навчальні заклади студенти вже приходять досить ознайомленими зі звуками англійської мови, але студенти немовних факультетів досить серйозно потребують вправ на безпосереднє вправління у вимові тих чи інших англійських звуків для того, щоб добитись автоматизації правильної вимови. З цією метою використовуються: вправи на рецепцію та вправи на репродукцію / продукцію. Вони тісно пов'язані між собою і націлені на формування як слухових (фонематичний слух), так і вимовних (артикуляційних) навичок.

Із цією метою можна запропонувати студентам, наприклад, вправи на диференціацію звуків із застосуванням *лінгво-інформаційних фрактальних структур* у вигляді скоромовок, щоб тренувати вимову.

1. Swan swam over the sea –
Swim, swan, swim
Swan, swam back again
Well swum, swan.
2. He has a hat.
He has a huge hat
He has a huge hat in his hand.
3. You can have:
Fried fresh fish,
Fish fried fresh,
Fresh fried fish,
Fresh fish fried
Or fish fresh fried. [3: 155-156].

Фрактальні лінгво-інформаційні структури можуть застосовуватись також під час вивчення студентами немовних факультетів і теми «Нульовий артикль». При цьому студентам пояснюють, що артикль a/an, або the не вживаються у таких сталих словосполученнях :

All alone – у повній самоті;
All ever – усюди, скрізь;
All around – кругом, з усіх боків;
All along – весь час;
All at once – відразу, раптом;

All the more so – тим більше;
 All the same – однаково, байдуже;
 All but – майже, трохи не;
 All in all – повністю, у цілому та ін.

Крім того, щоб збільшити досить небагатий словниковий запас студентів немовних факультетів, можна запропонувати для системного вивчення на кожному занятті певні фразові єдності у вигляді інформаційно-фрактальних структур. Для прикладу візьмемо «Phrasal verb to get» і дамо студентам завдання: скласти із фразовими словосполученнями речення.

To get ready – бути готовим.
 To get together – зібратися разом.
 To get angry with – розсердитись на когось.
 To get married – женитися, вийти заміж.
 To get into (a car) – сісти в автомобіль.
 To get up – вставати, підніматися.
 To get to – дістатися куди-небудь.
 To get home – дістатися додому.

Таким чином, навіть ті декілька наведених нами прикладів застосування інформаційно-лінгвістичних фрактальних структур під час навчання англійської мови студентів немовних факультетів засвідчили: по-перше, наявність фракталів та фрактальних систем в англійській мові та літературі; по-друге, продемонстрували їхню потенційну структурно-інформаційну потужність; по-третє, показали можливість, а скоріше, навіть, потребу в їхньому застосування для навчання студентів немовних факультетів.

III. *Модельовання лінгво-культурного інформаційного потоку* під час читання можна організувати через створення серії *градуйованих хрестоматій-носібників* з читання англійською мовою, як це робив учений-методист Майкл Уест [4: 294-296]. При цьому, інформаційне градуювання можна здійснювати, наприклад, за змістом тем, за лексичним матеріалом, за типом тексту (діалог, монолог тощо).

Проте «червоною ниткою» через всі види мовної діяльності, які ми використовуємо під час застосування методу інформаційного моделювання повинна проходити, так чи інакше, своєрідна *ідея-матриця про важливість вивчення іноземної (англійської) мови студентами немовних факультетів на сучасному етапі розвитку українського суспільства*. Ми наголошуємо на цьому особливо через те, що це потрібно робити для того, щоб подолати певний *психологічний захист* від інформаційного впливу, яким володіє як індивідуальна, так і колективна свідомість.

На жаль, у сучасній педагогічній та методичній науці цій проблемі не приділяється належної уваги, хоч вирішення її, на нашу думку, досить тісно пов'язане з ефективністю застосування того чи того методу навчання іноземної мови, в тому числі й англійської. В той же час, практика застосування методу інформаційного моделювання (можливо через певну специфічність) засвідчує, що багато студентів немовних факультетів володіють ще зі школи негативними переживаннями, пов'язаними із засвоєнням англійської інформації. Із часом, зрозуміло, це призвело до створення у психіці багатьох теперішніх студентів немовних факультетів на рівні, як правило, підсвідомості, *негативного психоінформаційного настрою* щодо вивчення англійської мови, своєрідного *ментального блоку*, що заважає безперешкодному проходженню інформації, пов'язаної із засвоєнням іноземної мови у свідомості студента. Більше того, як свідчить практика роботи, трапляються і більш важкі випадки, коли вже не тільки на підсвідомому рівні в окремих студентів виникає *автоматично* бажання *психоемоційної протидії* педагогові у його викладацькій діяльності тільки через те, що він учитель іноземної мови, але, навпаки, організовується певний свідомий спротив майже цілої академічної групи (підгрупи). Це все робиться для того, щоб зірвати навчальний процес із вивчення англійської мови: наприклад, запізнення на заняття «під прикриттям» певних об'єктивних причин, неадекватна поведінка студентів на занятті у вигляді окремих вигуків, створення неробочого шуму, відволікання уваги викладача на спеціально організовані штучні конфліктні ситуації між студентами. Викладач англійської мови повинен бути готовий до того, що під час використання ним методу інформаційного моделювання він може потрапляти в педагогічну ситуацію практично непередбачену існуючими методиками навчання іноземній мові [4], тобто, в ситуацію *організованого психоінформаційного спротиву* окремого індивіда чи групи, явного чи прихованого. З погляду інформаційного підходу, якщо педагог шляхом застосування так званих «репресивних методів» «наводить порядок і дисципліну» в академічній групі, то тим самим він викликає явну чи приховану ненависть як до себе особисто, так і до предмету. А це вже явний не тільки педагогічний, але й психоінформаційний прогаш.

Недопущення подібних негативних ситуацій та вихід із них може бути шляхом систематичного використання *ідей-матриці* про життєву необхідність вивчення англійської мови студентами немовних факультетів у сучасних умовах розвитку української держави та суспільства. Її практична реалізація може здійснюватись під час аудиторних занять та позааудиторної роботи шляхом використання низки відповідних методів інформаційно-психологічної протидії вже самим викладачем стосовно своїх вихованців. До них належать, як відомо, наступні основні методи раціонального та ірраціонального

впливу на студентську аудиторію: переконання, дискусія, бесіда, метод пропаганди групової виключності, вплив через застосування символів тощо.

Висновки. Таким чином, навіть побіжний погляд на застосування методу інформаційного моделювання засвідчує, наскільки важливо у процесі викладання англійської мови на немовних факультетах звертати належну увагу не тільки на інформаційно-технічну (комп'ютерну) складову педагогічної діяльності викладача, але й інформаційно-психологічну.

Перспективи подальших досліджень.

Догматичний раціоналізм, який перейшов нам у спадок від радянської системи освіти, в тому числі й на рівні викладання англійської мови, не дає, на нашу думку, багатьом вченим-методистам по-новому поглянути на навчальний процес. Потрібно, щоб викладач нарешті вийшов із полону радянського міфу про *стабільність і передбачуваність педагогічної діяльності* і дійсно став когерентним більш природному розумінню освітнього процесу як *непередбачуваного і нестабільного*. Це, у свою чергу, дасть нам можливість застосовувати у викладанні іноземної мови інформаційно-лінгвістичні технології, які ґрунтуються на найпередовіших здобутках світової методичної науки, яка дійсно приділяє належну увагу психоінформаційній складовій у процесі вивчення англійської чи будь-якої іншої іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бонч-Осмоловская Т. Фракталы в литературе. – Режим доступу: <http://textonly.ru/>
2. Освітні технології: [навч.-метод.посіб / за заг. ред. О.М. Пехоти]. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
3. Плигин А., Максименко И. Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку / А. Плигин, И. Максименко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2005. – 272.
4. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: [посібник]. Вид.2-е, доп.і перероб./ Кол.авторів під керів. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2004. – 360 с.
5. Федоров А. Фрактальные системы. Введение в теорию [Электронный ресурс] / А. Федоров
6. Режим доступу: <http://asuper.nm.ru/>
7. Thomas T.L. Like adding wings to the tiger. Режим доступу: Chinese information war theory and practice|| call.army.mil/fmsol/fmsopub|issues|chainaiw.htm

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лабенко Олександр Віталійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методика вивчення англійської мови, екологічна освіта.

УДК 373.5:33(477)

СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Оксана ЛУКОМСЬКА (Рівне, Україна)

Постановка проблеми. Нестабільна економічна ситуація в Україні сьогодні пов'язана не тільки з військово-політичними подіями, які безумовно негативно відображаються на економічному стані країни, але й з несвідомою поведінкою економічно неграмотного споживача. Реформування економічних сфер не дасть позитивного результату за відсутності економічного розуміння населенням необхідності цих змін. Тому розбудова громадянського суспільства, важливою умовою існування якого є наявність грамотного активного суб'єкта економічних відносин, неможлива без організації в масштабі всієї країни системного і комплексного впровадження економічного виховання і навчання в усіх формах і на всіх рівнях освітньої діяльності. Проте для уникнення помилок при розробці та здійсненні реформ, зокрема в освітній сфері, доцільно буде здійснити аналіз становлення шкільної економічної освіти.

Аналіз останніх джерел. Проведений аналіз наукових напрацювань засвідчує відсутність фундаментальних системних досліджень економічної освіти, оскільки вітчизняних та зарубіжних дослідників в основному цікавила проблема становлення шкільної освіти в цілому. Так, дослідженням шкільної освіти та її перебудовою в радянські часи займалися М. Гриценко, О. Завадська, В. Зільберштейн, П. Удовиченко, М. Фоменко та ін. Сучасні українські та російські вчені (Л. Артемова, Л. Березовська, Е. Днепров, М. Кузьменко, В. Лінник, С. Писарева, О. Сухомлинська, С. Чуйко та ін.) висвітлюють у своїх працях стан, проблеми, особливості шкільної освіти на різних історичних етапах, здійснюють аналіз реформ шкільництва та з'ясовують тенденції його розвитку. Проблема профілізації шкільної освіти в Україні займалися такі науковці як Н. Анісікіна, Н. Бескова, С. Волянська, Н.Шпак та ін. Але сьогодні в науковій літературі практично відсутні роботи щодо історичного розвитку та становлення окремих профілів шкільної освіти. Це, зокрема, стосується й економічного профілю, який на сьогодні є одним з найпривабливіших для українських старшокласників та їхніх батьків.

Метою статті є дослідження історичного розвитку шкільної економічної освіти на території України. Завданнями даної роботи є: 1) виокремлення етапів становлення навчання економіки в Україні; 2) характеристика змісту економічних дисциплін в навчальному процесі шкіл на кожному етапі; 3) огляд нормативних документів та навчально-методичного забезпечення викладання економіки в ЗНЗ, що має економічний та інші профілі навчання.

Виклад основного матеріалу. Дослідивши історію становлення та розвитку освітньої галузі на теренах України протягом останніх двох століть, можемо виділити декілька етапів становлення шкільної

економічної освіти. Характерною особливістю *першого етапу* (XIX – поч. XX ст.) було активне вивчення основ економіки в навчальних закладах. Цей період характеризувався бурхливим розвитком економічної науки у світі, становленням економічних шкіл в Європі (класичної, історичної тощо), появою нових економічних течій, напрямів, вчень (маржиналізм, критика класичної школи, марксизм, інституціоналізм тощо), що вплинуло на розвиток економічної науки на території України та її опануванню в освітніх установах. Так, у першій половині XIX ст. економіка вивчалась в гімназіях, зокрема, особливу увагу було приділено опануванню політичної економії, вивчення якої було необхідним для навчання в університеті. Але вже в другій половині XIX ст., коли за ініціативою Міністра освіти Російської імперії О. Головіна у 1864 р. було створено два типи семирічних гімназій (класичні, реальні), економічні явища та процеси вивчались у складі інших дисциплін – математики, історії, географії, статистики [1: 2].

За часів Російської імперії, складовою якої була більша частина сучасної України, на початку XX ст. відбулися зміни в шкільній освіті. У 1902 р. після реформ Г.Зенгера було затверджено три типи навчальних закладів – гімназії, реальні та комерційні училища. В гімназіях та реальних училищах основи економіки вивчались виключно в складі інших дисциплін, а в комерційних училищах опанування економічних явищ та процесів відбувалося під час вивчення курсів із бухгалтерії, історії комерції, торгівлі, політичної економії, комерційної географії тощо [1: 2].

Другий етап (XX ст.) становлення економічної освіти тривав в Україні, яка на той час входила до складу СРСР, з 1917 р. до початку 90-х рр. XX ст. У цей період основна увага була приділена становленню та реформуванню шкільної освіти в залежності від побудови нового соціалістичного суспільства. У 1917 р. на II Всеукраїнському вчительському з'їзді було прийнято резолюцію про загальну шкільну освіту протягом семи років навчання, а в 1918 р. відбувся I Всеросійський з'їзд працівників освіти, де обговорювалися питання профілізації навчання старшокласників [9:14]. На початку 20-х років XX ст. уряд України відмовився від такої моделі освіти, натомість запропонувавши створення семирічних шкіл соціального виховання, випускники яких обов'язково мали закінчити професійну школу. Основи економіки вивчались поверхово під час опанування політграмоти, історії класової боротьби, географії України, Радянської Конституції, краєзнавства [3:53]. Після доби НЕПу семирічні школи у містах трансформувалися у фабрично-заводські семирічки, у селах вони отримали сільськогосподарське спрямування. В 1927 р. навчальні програми із суспільствознавства, географії та культурознавства містили відомості з економіки [3:69-99]. На цьому етапі економіка мала практичний характер, поєднувала в собі риси формальної і матеріальної освіти в контексті підготовки до професійної діяльності з урахуванням місця проживання (місто/село).

У 1934 р. ЦК ВКП(б) та Рада Народних комісарів СРСР прийняла постанову «Про структуру початкової й середньої школи», якою передбачалось запровадження на всій території Радянського Союзу єдиного навчального плану та єдиних навчальних програм, що призвело до уніфікації системи освіти та розриву зв'язків між єдиною школою та спеціалізованими ВНЗ. У цей період (30- 40 рр. XX ст.) економіка в школах не була запроваджена як окремий предмет, вивчалась у руслі інших дисциплін, таких як економічна географія СРСР та економічна географія капіталістичних країн [5:69]. У 1945-1950 рр. у школах вивчались питання економіки СРСР, країн народної демократії та капіталістичних країн у повоєнний період, структура народного господарства СРСР, принципи соціального розміщення виробництва тощо під час опанування таких дисциплін як Конституція СРСР, географія СРСР та УРСР [3:204-207].

У 1957 р. Академія педагогічних наук РСФСР запропонувала провести експеримент, в якому передбачалось проведення диференціації за трьома напрямками: фізико-математичний і технічний, біолого-агрономічний, соціально-економічний і гуманітарний. Тут було вперше виокремлено соціально-економічний напрям. Але слід зазначити, що в Україні наприкінці 60-х років XX ст. діяло понад півсотні шкіл із поглибленим вивченням окремих дисциплін, але економіка як самостійна дисципліна не була запроваджена в навчальний процес, хоча основною структурною частиною дисципліни «суспільствознавство» була політична економія.

Із середини 1980-х до 1991 року відбувалося реформування змісту освіти, яке відрізнялося професійною спрямованістю навчання. Вводилися нові навчальні плани і програми, де передбачалось вивчення наукових основ сучасного виробництва в навчальних предметах фізико-математичного і біолого-географічного циклів [7:368]. Вивчення економіки здійснювалось у межах політехнічної освіти. Отже, як бачимо, на цьому етапі становлення економічної освіти не вдалося запровадити в навчальний процес шкіл вивчення економіки як окремої дисципліни, хоча були окремі спроби виокремити соціально-економічний напрям підготовки учнів.

З 1991 року почався *третій етап* (кін. XX – поч. XXI ст.) становлення економічної освіти. У цей період відбувається розвал Радянського Союзу, розрив народногосподарських зв'язків України, виникає потреба побудови нової (ринкової) моделі економіки. В умовах трансформації економічної системи України та необхідності прискорення соціально-економічного розвитку гостро постає проблема

забезпечення високого рівня економічної компетентності молодого покоління. Значну роль для досягнення цієї мети відведено шкільній економічній освіті, яка потребувала негайної модернізації. Саме тому із середини 90-х років ХХ ст. у школах починають проводити факультативні заняття з економіки, а згодом – уроки з основ економіки та підприємництва. На початку ХХІ ст. в Україні почала зростати кількість учнів, охоплених освітою через профільне навчання у ЗНЗ, а найвищий показник вибору учнями мав економічний профіль [6:68]. Виходячи з державних та особистісних потреб, предмет «Основи економіки» з 2001 року включено до інваріантної частини навчального плану ЗНЗ усіх типів та форм власності. Предмет вивчався як протягом одного року (у 10-му класі), так і протягом двох (у 10-11 класах). Програма мала два рівні складності: рівень А, розрахований на 35 годин, рівень В – на 70 годин.

Одним із кроків реформування загальної середньої освіти є запровадження профільного навчання у старшій школі, що включало і економічний профіль суспільно-гуманітарного напрямку. З цією метою відповідно наказу МОН України від 20.05.2003 р. №306 розроблено «Типові навчальні плани для профільного навчання на III ступені ЗНЗ» [8].

Збірник програм з економіки для профільного навчання у ЗНЗ за 2003 рік включає предмет «Основи економіки» до інваріантної частини, який може вивчатися як протягом одного року (у 10-му класі), так і протягом двох (у 10-11 класах).

Для варіативного компоненту збірник пропонує наступні спецкурси та факультативи:

- Основи економіки (для 8-11 класів із поглибленим вивченням економіки);
- Основи споживчих знань (для 8-11 класів ЗНЗ) \ Рівень А – 35 год., Рівень В – 70 год.;
- Основи сімейного господарювання (для 8-9 класів ЗНЗ) \ Рівень А – 35 год., Рівень В – 70 год.;
- Ділова активність (для 8-9 класів ЗНЗ) \ Рівень А – 35 год., Рівень В – 70 год.;
- Подорож у світ економіки (для 5-6 класів ЗНЗ) \ 68 год. [4].

Що стосується наступності, то переважна більшість програм, що містяться у збірнику, наприклад, за 2008 рік, розроблена відповідно до «Типового навчального плану для профільного навчання» [8]. В ньому міститься регламентоване включення предмета «Основи економіки» до інваріантної складової навчального плану 10 або 10-11 класів ЗНЗ. Тобто вивчення економіки у зазначених класах є обов'язковим. При цьому на вивчення «Основ економіки» передбачено: 1 год. на тиждень у 10 класі у ЗНЗ філологічного, природничого, технологічного, спортивного, художньо-естетичного та універсального напрямів; 1 год. на тиждень у 10-11 класах фізико-математичного напрямку; 2 год. на тиждень у 10 класі та 1 год. на тиждень у 11 класі суспільно-гуманітарного напрямку. Зауважимо, що кількість годин на вивчення економіки може бути збільшена за рахунок варіативної частини навчального плану.

Вивчення основ економіки можна починати ще з початкової або основної школи. У збірнику зазначено, що при цьому необхідно керуватись такими навчальними програмами: «Економіка для молодших школярів» (3-4 кл., авт. Т. Г. Гільберг, О. А. Юхимович), «Подорож у світ економіки» (5-6 кл., авт. Т. Г. Гільберг та ін.), «Економіка родини» (3-5 кл., авт. Г. О. Ковальчук, Л. Б. Паламарчук), «Початки економіки» (5-7 кл., авт. Ю. В. Бицюра), «Основи сімейного господарювання» (7-9 кл., авт. М. І. Карлін, Г. О. Горленко), «Економіка» (2-11 кл., авт. О. В. Решетняк, Т. І. Чорна, Ю. М. Лелюк, І. Є. Тимченко), «Основи економіки» (8-11 кл., авт. І. І. Климюк) та ін.

Крім того, з метою розширення та поглиблення змісту основ економіки, її вивчення може доповнюватись такими елективними (вибірковими) курсами, як: «Основи підприємницької діяльності» (10-11 кл., авт. З. С. Варналій, В. І. Сизоненко), «Власна справа» (10-11 кл., авт. Г. О. Горленко), «Основи менеджменту» (10 або 11 кл., авт. Г. О. Горленко), «Основи споживчих знань» (1-11 кл., авт. Н. В. Бескова та ін.), «Фінансова математика» (10-11 кл., авт. Ю. В. Бицюра), «Глобалізація» (11 кл., авт. Н. І. Гражевська, Ю. В. Бицюра, Г. І. Карпюк, Н. І. Чанцева) та ін.

Вивчення економіки у 2014-2015 навчальному році у загальноосвітніх навчальних закладах має такі особливості:

– на рівні стандарту й академічному рівні навчальна дисципліна викладається у 11-х класах, а її програма розрахована на 35 годин, що охоплюють години вивчення матеріалу на уроках, включно з тими, які призначені для виконання практичних робіт, та резервний час;

– на профільному рівні навчальний предмет викладається у 10 та 11 класах, програма розрахована на 105 год., з них – 90 год. на вивчення матеріалу на уроках, 10 – на виконання практичних (лабораторних) робіт, та 5 годин резервного часу у кожному класі.

У межах варіативного компоненту змісту освіти пропонується вивчення у 10-му класі таких курсів за вибором: «Фінансова грамотність», «Основи споживчих знань», «Основи інтелектуальної власності», «Фінансова математика», «Географічна економіка», «Економічне моделювання та розв'язування економічних задач», «Основи податкових знань».

При організації допрофільного вивчення економіки у 8-9-х класах за рахунок годин варіативної складової навчального плану рекомендовано вивчати курс економіки за програмою «Основи економіки» (авт. Л. М. Кириленко, Л. П. Крупська, І. М. Пархоменко, І. Є. Тимченко).

Під час роботи за зазначеними вище навчальними програмами вчитель має право коригувати кількість годин в залежності від можливостей навчального закладу. Для поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання пропонуються курси за вибором, які викладаються за рахунок варіативного компоненту змісту освіти.

Якщо проаналізувати сучасний стан шкільної економічної освіти, то можна помітити, що рівень економічної підготовки, яку отримують українські школярі, далекий від належного. І це не дивно, адже цьому сприяє безліч факторів. Це і незабезпеченість навчальними програмами курсів за вибором та підручниками й навчальними посібниками, і практична відсутність методичних посібників для вчителів, збірників задач, тестових завдань, економічних практикумів із базових економічних дисциплін та елективних курсів для економічного профілю ЗНЗ. Це ставить вчителя перед необхідністю самостійно розробляти програми і методичне забезпечення, що вимагає глибоких знань і вмінь не лише з економіки, але й з педагогіки і методики викладання економіки. Також вагомими чинниками є скасування ЗНО з економіки, зменшення кількості годин для варіативного компоненту.

Всі ці фактори мають своє відображення і в Рівненських навчальних закладах. Якщо, наприклад, у загальноосвітній школі I-III ступенів №27 у 2010-2012-х роках у профільному класі на вивчення предмету «Основи економіки» передбачалось 3 години на тиждень, то на теперішній час предмет «Економіка» викладається в 11 класі 1 годину на тиждень, як і в більшості ЗНЗ Рівного.

Не залишаються осторонь і навчальні заклади з економічним профілем навчання. Наприклад, в Рівненському економіко-правовому ліцеї від заснування, а саме з 1997, і до теперішнього часу на вивчення основної дисципліни «Економіка» передбачається 6 годин на тиждень у 10-11 класах та 2 години на тиждень у 8-9 класах. Проте значно зменшилась кількість годин на інші профілюючі дисципліни за рахунок зменшення кількості годин варіативного компоненту (якщо раніше було 10 годин, то тепер лише 4-5 годин).

Як бачимо, попри спроби покращення якості шкільної економічної освіти на поч. XXI ст. сьогодні спостерігаються негативні тенденції витіснення економічних дисциплін з освітнього простору, що не забезпечує учнів достатнім рівнем життєвої компетентності у сфері економічних відносин на рівні держави, родини й окремої людини.

Висновки. У ситуації, що склалася в шкільній економічній освіті, глибокий аналіз пройденого шляху вкрай важливий. Такий аналіз виявляє як позитивні, так і негативні аспекти у формуванні та організації економічної освіти в країні. Становлення шкільної економічної освіти пройшло три етапи: перший (XIX – поч. XX ст.) – вивчення економічних дисциплін («політичної економії», «бухгалтерії», «історії комерції» тощо) у гімназіях та комерційних училищах, що було зумовлено бурхливим розвитком економічної науки у світі; другий (1917 – поч. 90-х рр. XX ст.) – вивчення основ економіки у змісті інших навчальних предметів, що було обумовлено особливостями розвитку шкільної освіти СРСР; третій (кін. XX – поч. XXI ст.) – запровадження у старшій школі ЗНЗ економічного профілю навчання, де вивчення економіки було визначено обов'язковим для профільних та універсальних ЗНЗ.

Незважаючи на те, що в сфері освіти постійно відбуваються певні зміни, на жаль, вони не забезпечують підвищення якості шкільної економічної освіти. Саме тому перспективами подальших досліджень із даної проблеми є аналіз причин занепаду економічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко Г.В. Реальні училища – новий тип навчальних закладів у другій половині XIX – на початку XX ст. / Г.В. Бондаренко. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.eprints.zu.edu.ua/2122/1/1.pdf>
2. Гимназия. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ru.wikipedia.org/wiki/>
3. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965). / За ред. С.А. Литвинова. – К. : Радянська школа, 1966. – 260 с.
4. Економіка. Програми для профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Програми спецкурсів і факультативів. 10-11 класи. - Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003.
5. Завадська О.Я. Школи України в період перебудови системи народної освіти / Завадська О.Я. – К. : Радянська школа, 1964. – 164 с.
6. Книга вчителя економіки: Довідково-методичне видання / [упоряд. Н.В. Бескова, В.М. Проценко]. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 256 с.
7. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : Навч. посіб. / Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. – К. : Знання, 2006. – 447 с.
8. Наказ МОН України № 306 від 20 травня 2003 року «Про затвердження Типових навчальних планів для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.osvita.ua/doc/files/news/29/2943/MON_306_plan.doc.
9. Писарева С.А. Профильное обучение как фактор обеспечения доступности образования: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Под. ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 84с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лукомська Оксана Іванівна – викладач кафедри економічної теорії Рівненського державного гуманітарного університету.
Коло наукових інтересів: проблеми економічної шкільної освіти

530 (07)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ КОМПОНЕНТИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ УЧНІВ ВИЩИХ ПТНЗ

Ольга ЛУНГОЛ (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Наш час характеризується розвитком варіативності організації навчально-виховного процесу в системі професійно-технічної освіти: створенням нових типів навчальних закладів у системі профтехосвіти (професійні ліцеї, центри професійно-технічної освіти), зближенням цих навчальних закладів з інститутами та університетами, які здійснюють близьку за профілем підготовку фахівців [4; 5: с. 3, 5], інтеграцією спеціальностей, новітніми науково-технічними досягненнями. За цих умов зростає роль професій зварювальників металу, виробництва машин та устаткування, будівництва, виробництва електричних машин та устаткування, виробництва транспортних засобів та устаткування, технічного обслуговування та ремонту автомобілів, при добуванні яких електротехніка є ведучою дисципліною. Це ж відноситься до професій добувної, гірничої промисловості та будівництва, зокрема будівництво мостів, шляхових естакад, тунелів та метрополітену. На високому теоретичному та практичному рівні поряд з дисципліною фізика утвердилась електротехніка в професіях сільськогосподарського виробництва (технічна група). В таких спеціальностях на навчання електродинаміки відводиться від 40 до 80 % навчальних годин від загального навчального навантаження. Тому, цілеспрямоване вдосконалення методичної системи навчання електродинаміки учнів вищих ПТНЗ є важливою умовою якісного навчання електротехнічних дисциплін як фактору становлення майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує досить велика кількість публікацій та досліджень в галузі вивчення класифікації методичних систем і методів навчання, співвідношення різних методів навчання в рамках тих чи інших методичних систем, пошуку шляхів оптимізації процесів навчання, розробки нових технологій навчання. Дані питання розглядаються в роботах Дж. Керрола, Б. Блума, І. Лернера, В. Беспалько, В. Боголюбова, В. Гузєєва, Т. Назарової, Г. Селевко, М. Скаткіна, Ю. Бабанського, Т. Ільїна, Г. Щукіна, В. Якуніна та інших фахівців. Провівши аналіз відповідної психолого-педагогічної літератури, ми виокремили компоненти методичної системи навчання електродинаміки у ПТНЗ: змістовно-інформаційна, матеріально-технічна, когнітивна, мотиваційна, оціночно-рефлексивна. Дана стаття присвячена дослідженню мотиваційного компонента навчання електродинаміки у сфері професійно-технічного навчання.

Мотиваційний компонент навчання електротехнічних дисциплін – це відповідальний етап діяльності викладача. Сформовані міцні, глибокі, емоційно забарвлені та змістовні мотиви навчання забезпечують ефективність навчально-пізнавальних дій учнів і надають їм конкретну направленість.

Дослідженням навчальної мотивації займалися провідні науковці: В. Асєєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Скрипченко, М. Алексєєва, Н. Зубалій, А. Маркова, М. Матюхіна, Т. Матіс, Ю. Бабанський, М. Данилов, А. Кузьмінський, Я. Лернер, А. Омеляненко, М. Скаткін, О. Савченко, Г. Щукіна та ін.

Ю. Бабанський [1] та В. Оконь [6] розглядають мотивацію навчання як окремий компонент навчального процесу і формулюють відповідний принцип навчання: «До нього можна було внести принцип мотивації, оскільки мотивація присутня у всіх процесах освіти».

У своїх дослідженнях Є. Ільїн, А. Маркова, Т. Матіс, М. Мільман, А. Орлов [3] та інші автори обґрунтували внутрішню і зовнішню мотивації навчальної діяльності та умови їх формування. «Адже саме позитивна мотивація до навчання та особистісного поступу, яку створює й підтримує насамперед учитель, є наріжною умовою конструктивної соціалізації учнів. Відсутність або ж хибність такої мотивації призводять до загрози суспільної ізоляції та виникнення девіацій соціальної поведінки молоді» [3].

Мета написання статті. Проте у психолого-педагогічній літературі практично відсутні дослідження мотиваційної складової навчання електродинаміки у вищих ПТНЗ. Саме цьому питанню й присвячена дана стаття.

Виклад основного матеріалу. Мотиваційна складова методичної системи навчання електродинаміки у ПТНЗ визначається опосередкованими зв'язками з реальним світом, які формуються у процесі життєдіяльності та фахового становлення майбутнього спеціаліста. Вона характеризує загальний "клімат" цієї діяльності. Зрозуміло, що на організованому рівні пізнання, тобто в процесі бінарної діяльності, спрямованої на об'єкт пізнання, коли викладач допомагає учневі в подоланні труднощів (пояснює, показує, пригадує, натякає, доводить, радить, радиться, вислуховує, запобігає, співпереживає, стимулює, вселяє впевненість, зацікавлює, задає мотиви, надихає захоплює, виявляє

повагу, заохочувальну вимогливість тощо) передбачається досягнення прогнозованого педагогічного результату.

Мотиваційна компонента є важливою складовою формування та розвитку методичної системи навчання електродинаміки у сфері професійно-технічного навчання. Формування пізнавального інтересу навчання електродинаміки учнів вищих ПТНЗ залежить від стану мотивації учнів на оволодіння компетенціями. Рівень мотивації ми визначали за такими показниками: яку мету ставить перед собою учень; що його цікавить; що йому до вподоби у навчанні; чим він цікавиться; до чого прагне; характер відповідальності; емоційні переживання; відношення до праці. У дослідженні ми використали методику О.С. Гребенюка [2]. Вивчення мотиваційної сфери учнів до навчання електродинаміки через спостереження здійснювалось за наступними показниками:

1. Характер діяльності учнів у процесі виконання практичних робіт з електродинаміки (пасивне, несумлінне або сумлінне, активне виконання роботи; тривале, напружене виконання роботи; виконання з перервами; прояв уваги протягом всього заняття або тільки його частини).

2. Прагнення до виконання завдань не обов'язкових, таких, що не оцінюються (ведення записів при читанні підручників; висування гіпотез; перевірка декількох гіпотез; повторне, більш ретельне виконання завдання; рішення з особливою ретельністю практичної чи теоретичної частини роботи, прагнення дізнатися, які застосовуються робочі прийоми, і т.п.).

3. Характер розумової діяльності, що найбільш притаманний учням (самостійне виявлення причинних зв'язків, залежностей, закономірностей або процес копіювання дій викладача; схильність до репродуктивних способів діяльності).

4. Переважна вибірковість окремих етапів діяльності (залучення виконання теоретичного обґрунтування роботи, практичної її частини, формулювання суджень, умовиводів, висновків; прагне брати участь в складанні плану роботи ланки, в колективному обговоренні підсумків роботи; надає в процесі роботи допомогу товаришам і т. п.).

5. Ставлення до виконання завдання на заняттях з електродинаміки (учень повністю виконує вимоги, які пред'являються при написанні самостійної роботи, звіту про лабораторну чи практичну роботу і т.п.; виконує їх частково; виконує з вигадкою, старанно або недбало; уважний до розбору типових помилок, прагне їх уникнути і усунути; бере участь у колективних формах роботи - контролі за якістю праці і т.д.)

6. Захопленість, емоційний підйом при вивченні електродинаміки, при виконанні практичної або лабораторної роботи (прагнення до самостійної постановки проблеми, захопленість пошуком їх розв'язку, потреба висунути та висловити гіпотезу, зацікавленість до застосування аналогій, моделювання, проведення уявних експериментів; задоволеність виконаною роботою, отриманими знаннями, вміннями і т. п.).

7. Ставлення учнів до завершення роботи (рад дзвінку, засмучений, "не чує" дзвінка і т. д.).

8. Відношення учнів до допомоги викладачів, порад майстра, їх оцінок на уроках вивчення електромагнітних явищ.

9. Якість знань (обсяг, повнота, фактична точність, розуміння, осмисленість, міцність засвоєного матеріалу, вміння вирішувати "нестандартні" задачі або завдання з електродинаміки, успішність виконання поставлених завдань, швидкість актуалізації потрібних знань, уміння знаходити і усунувати несправності в електроприладах і т. п.).

10. Темп входження, включення в діяльність (швидко орієнтується у майбутній діяльності і приймає її; орієнтується, але не приймає її; не хоче робити; ставити мету; прагне планувати свої дії і т. д.).

Зазначені ознаки прояву мотивації дали змогу аналізувати причини зміни у відношенні до навчання та відповідно, зміну у рівні якості знань. Це слугувало підбору найбільш ефективних методик навчання електродинаміки.

Ми використали метод «шкал» [2]. У дослідженні прийняло участь 428 учнів з 4 навчальних закладів: державного навчального закладу «Вище професійне училище №9 м. Кіровоград», професійно-технічного училища № 8 м. Кіровоград, державного навчального закладу «Кіровоградське вище професійне училище № 4», державного навчального закладу «Кіровоградський професійний ліцей імені Героя Радянського Союзу О.С. Єгорова». Відповідно, було встановлено наступні результати відповідно до «Рівнів розвитку мотивації навчальної діяльності з електродинаміки» описаних за схемою [2]:

- для учнів, майбутня професія яких має безпосередній зв'язок з електродинамікою:

1-й рівень мотивації – 41 учень, що становить 19 %;

2-й рівень мотивації – 143 учні, 66 %;

3-й рівень мотивації - 28 учнів, або 13 %;

4-й рівень мотивації - 4 учні, 2 %.

- для майбутніх фахівців, спеціальність яких не має безпосереднього зв'язку з електродинамікою:

1-й рівень мотивації - 108 учнів, що становить 51 %;

2-й рівень мотивації - 98 учнів, 46 %;

3-й рівень мотивації - 6 учнів, або 3 %;

4-й рівень мотивації - 0 учнів, 0 %.

У графічному представленні результати дослідження мають вигляд рис. 1 – 3.



Рис. 1. Графічне представлення результатів дослідження мотивації навчання електродинаміки



Рис. 2. Графічне представлення результатів дослідження мотивації навчання електродинаміки



Рис. 3. Графічне представлення результатів дослідження мотивації навчання електродинаміки

Отримані результати свідчать про низький рівень мотивації навчання електродинаміки в групах нетехнічних спеціальностей. Підвищувати рівень мотивації в таких групах ми пропонуємо через збагачення змісту мотиваційного компоненту вивчення електромагнітних явищ, формування соціально значущих мотивів навчання електродинаміки, потреби у формуванні якісних професійних вмінь та навичок. До методики навчання таких учнів ми пропонуємо включити складову формування предметної направленості мотивації навчання електродинаміки. До них ми віднесли: нескладні індивідуальні роботи, які покликані розвивати інтерес до елементарних знань з електродинаміки; формування інтересу до професійно значущих елементів знань через виконання лабораторно-практичних робіт; формування переконання про необхідність знань з електродинаміки у житті та подальшій професійній діяльності; насичувати уроки цікавими фактами та історичними прикладами тощо. Ми розробили систему таких робіт [10].

Значно кращі результати вмотивованості навчання ми отримали в групах технічного спрямування. Для учнів першого та другого рівня мотивації розроблена нами методика включає формування предметної спрямованості через зацікавлення привабливими фактами, історичними прикладами, викликати прагнення виконати поки що нескладні самостійні роботи, вводити якісні, кількісні, демонстраційні задачі фахового спрямування з електродинаміки, показувати зв'язок із спецпредметами за спеціальністю, графічно, наочно зображати зв'язки між електродинамічними поняттями тощо. Основна увага викладача має бути спрямована на розвиток в учнів вміння ставити перед собою мету майбутньої діяльності, розвивати пізнавальний інтерес та необхідність до вивчення електромагнітних закономірностей, формувати інтерес до майбутньої професії, відповідальне відношення до навчання.

Для третього рівня мотивації характерною є відносна стійкість мотивації навчання електродинаміки, проте учні ще мають потребу в керівництві. Основна діяльність викладача має бути спрямована на організацію більш складної діяльності на уроках електродинаміки, що забезпечить постійне

підкріплення та розвиток тих мотивів, цілей та вимог, які в майбутньому стануть основою для наступного рівня мотивації. Для тих учнів, які відносяться до четвертого рівня характерний високий розвиток всіх компонентів мотивації. Отже основна мета викладача у плані навчання та виховання таких учнів полягає у створенні умов для її вдосконалення.

На основі вищезазначеного, для підвищення рівня мотивації учнів ПТНЗ до вивчення електродинаміки ми пропонуємо збагачувати зміст мотивації навчання цього розділу фізики через активну реалізацію принципів наочності [8], доступності та зв'язку теорії з практикою [9]. Важливим фактором виховання мотивації та умов ефективного їх використання виступає формування та розвиток критичного мислення [7].

Дослідження потребує не лише мотиваційна сфера учня, а й спостереження за діяльністю майстрів виробничого навчання, викладачів фізики та фахових предметів по формуванню мотивації навчання електродинаміки на уроках теоретичного та виробничого навчання. Вивчення та аналіз проводилося за методикою, описаною у [2].

Відповідно до проведених досліджень ми визначили наступні методичні засади реалізації мотиваційної компоненти навчання електротехнічних дисциплін:

1. *Концентрувати увагу учнів на навчальній ситуації.* Діяльність викладача полягає у управлінні колективною увагою учнів: привертання уваги за допомогою наочних і технічних засобів навчання електродинаміки; використанням демонстраційного експерименту, цікавого навчального матеріалу, лабораторних і практичних робіт електротехнічного спрямування; постановка питань, завдань, пов'язаних з професією, життєвим досвідом; дотримання майстром виробничого навчання методичних вимог при показі прийомів праці; формування в учнів професійних навичок, таких як, організованість, дисциплінованість, дотримання культури праці, норм поведінки, правил безпеки праці тощо.

2. *Сприяти усвідомленню учнями значення подальшої діяльності.* Викладачі та майстри виробничого навчання можуть досягти цього наступними способами: повідомленням інформації про предмет необхідності - розкриттям практичної, наукової, соціальної, світоглядної значущості змісту електротехнічних знань; показом сучасних досягнень науки й електротехніки; показом зв'язку загальноосвітнього курсу фізики з технікою, виробництвом, виявлення його провідної ролі в науково-технічному прогресі, у створенні матеріальної бази нашого суспільства; підкресленням необхідності загальноосвітніх знань для правильного світорозуміння, безпомилкового орієнтування в електромагнітних явищах природи; застосуванням прийомів, що підкреслюють необхідність знань для професійної діяльності; роз'ясненням й попередженням типових і можливих помилок у роботі учнів; спонуканням учнів до вирішення виробничих задач і т.д.

3. *Усвідомлення учнями вимог, або - вибір мотиву.* Діяльність майстрів виробничого навчання та викладачів при цьому полягає у: спонуканні учнів до усвідомлення потреби у майбутній діяльності: реалізації профспрямування викладання; підкреслюванні необхідності теоретичних знань для з'ясування причин і наслідків природних і технологічних процесів; підкресленні необхідності майбутньої діяльності для оволодіння професійними навичками; актуалізації мотивів потреби, відповідального відношення до виконання майбутнього завдання; підтримання починань, ініціативи учнів і т.д.

4. *Вибір рішення, або постановка учнями мети.* Увага викладачів електротехнічних дисциплін має бути спрямована на формування в учнів уміння ставити цілі діяльності: роз'яснення учням цілей майбутньої діяльності, повідомлення їм, що вони повинні дізнатися, зрозуміти, запам'ятати на даному уроці з вивчення електродинаміки, чому мають навчитися; спільна з учнями розробка плану дій, стимулювання постановки цілей окремих дослідів, спостережень тощо; спонукання до самостійності постановки цілей учнями; створення проблемних ситуацій і т.д. Застосування прийомів, що привчають учнів планувати і обґрунтовувати свої дії.

5. *Формування в учнів прагнення досягти поставленої мети.* Для реалізації цієї методичної засади діяльність викладача має бути спрямована на: забезпечення успішного виконання завдань учнями - створення ситуацій успіху; пропозицію варіативних завдань із застосуванням карток зі зразками розв'язання задач - алгоритмами дій, опорних конспектів; спонукання учнів до формулювання проблеми, висунення гіпотез, здогадок, пропозицій способів розв'язку і т.п.; організацію практичних дій з приладами, навчальною електротехнічною документацією та літературою, проведення цікавих форм занять з вивчення електромагнітного поля; застосування інструкційних карток; застосування прийомів, що виховують професійно значущі морально-вольові якості, такі як, вміння долати труднощі, завзятість, витримка, наполегливість, терпіння і т.п.; прийоми, що знижують стомлюваність учнів тощо.

6. *Забезпечення отримання учнями оперативної інформації, що виправляє чи спрямовує дії.* Викладач при цьому має підтримувати в учнів впевненості в правильності своїх дій: забезпечувати учнів оперативним зворотнім зв'язком за допомогою роз'яснень, вказівок на джерела, нагадувань, постановки допоміжних питань, управління самостійною роботою (пред'явлення за допомогою технічних засобів навчання певних доз інформації, розбивати завдання на частини тощо); виділяти раціональні моменти у діях учнів, оціночні, підбадьорюючі звернення і т.д.; застосовувати прийоми, що привчають учнів

обґрунтовувати свої дії; озброювати учнів прийомами контролю якості виконаної роботи; попереджати типові і можливі помилки у роботі учнів; організовувати взаємодопомогу і т. д.

7. *Самооцінка учнями результатів навчальної діяльності та емоційне ставлення до отриманого результату.* Вони зазвичай формуються в учнів в процесі оцінки педагогом результатів діяльності учнів: оцінюванні ним не тільки рівня теоретичних знань і практичних умінь учнів з електродинаміки, але і якості їх навчально-виробничої діяльності - темпу і повноти виконання завдання; правильності складання плану відповіді за текстом підручника; дотримання правил користування електроприладами; ступеня самостійності, ініціативності, відповідальності, цілеспрямованості; оціночних звернень у формі зауважень, заперечення, згоди, схвалення і т. п.

Вибір запропонованої діяльності викладача чи майстра виробничого навчання має ґрунтуватися на задачах уроку, рівні розвитку та вихованості учнів.

Висновки. Мотивація є особливо важливим і специфічним компонентом навчальної діяльності, через реалізацію і за допомогою якого можливе формування навчальної діяльності учнів у цілому. Через мотивацію педагогічні цілі швидше перетворюються на психічні цілі учнів; через зміст формується певне ставлення учнів до навчання електротехнічних дисциплін й усвідомлюється їх ціннісна значущість для фахового та особистісного, у тому числі й інтелектуального, розвитку майбутнього спеціаліста; за допомогою функцій засобів, що спонукають, у педагогічній комунікації актуалізуються й освоюються навчальні ситуації; систематичний контроль навчальної діяльності та його результати використовуються для формування відповідальності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Гребенюк О.С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних профтехучилищ. Профпедагогика. М.: Высш. шк., 1986. – 48 с.
3. Заскін Д.О. Методика навчання електродинаміки в профільній школі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д.О. Заскін; кер. роб. В.Д. Сиротюк; НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ, 2014. - 274 с.
4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. - 2004. - № 3 (27).
5. Міністерство освіти і науки України. Професійно-технічна освіта. Інформаційні матеріали станом на 01.01.2014, Київ, 2014 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/книжка%20на_01_2014.pdf.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику/ В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 384 с.
7. Щербасева І.Г., Яковлева О.М. Застосування технології розвитку критичного мислення в учнів ПТНЗ на уроках фізики та споріднених дисциплінах // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 41: збірник наукових праць/ за ред. проф. В.П. Сергієнка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 194 с. – с. 180-185.
8. Яковлева О.М. Реалізація принципу наочності при навчанні електродинаміки учнів вищих ПТНЗ // Матеріали III міжвузівської науково-практичної конференції «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця» (НПК-2012), м. Суми, 5-6 грудня 2012 р. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2012. – 292 с. – с. 106-108.
9. Яковлева О.М. Садовий М.І. Професійне спрямування навчання фізики у вищих професійно-технічних навчальних закладах // Наукові записки. – Випуск 109. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 172 с. – с. 27-35.
10. Яковлева О.М., Садовий М.І. Фізика: посібник для учнів вищих професійно-технічних навчальних закладів та вчителів/ За ред. Яковлевої О.М. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – 140 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лунгол Ольга Миколаївна – аспірантка кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: проблеми методики навчання електродинаміки у ПТНЗ.

УДК 37.01.09

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Олена НІКІТИНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасна Українська держава потребує модернізації багатьох суспільних інститутів та процесів, насамперед, це стосується школи й освіти. Зокрема, зміст шкільної освіти має бути оновлений так, щоб випускники середньої загальноосвітньої школи могли швидко адаптуватися в самостійному житті, цілеспрямовано використовувати свої знання як для самореалізації в професійному й особистому плані, так і в інтересах суспільства чи держави.

В структурі загальної середньої школи особливе місце належить початковій ланці, перед якою поставлені завдання створити умови для здійснення особистісно орієнтованого навчання; реалізації діяльнісного й компетентнісного підходу до змісту освіти, максимального розвитку самодостатньої особистості та формування універсальних компетенцій у кожного учня. У загальній концепції

реформування початкової освіти одним із основних напрямів оновлення змісту освіти визначено її гуманізацію, переорієнтацію на особистісний розвиток дитини. Нормативно-правова база виступає вагомим чинником у здійсненні суспільних реформ і модернізації освітньої галузі. На сьогоднішній день законодавча база в галузі середньої освіти є виваженою, достатньою, цілком обґрунтованою і прийнятною педагогами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Модернізація шкільної освіти передбачає оновлення традицій, аналіз здобутків державних реформ, впровадження інноваційних ідей та досвіду сучасних педагогів-практиків. Класичні праці, в яких описано феномен модернізації, належать О. Конту, К. Марксу, М. Веберу та ін. Розвиток змісту освіти з урахуванням історичного аспекту висвітлено в працях О. Сухомлинської, Ю. Присяжнюк, Т. І. Левченко та ін. У вітчизняній педагогічній науці до проблеми модернізації звертаються вчені: В. Андрущенко, В. Кремень, С. Клепко, О. Овчарук, О. Локшина, О. Савченко та ін.

Мета статті полягає у вивченні змісту основних нормативно-правових документів в галузі загальної середньої освіти України та відстеженні процесу оновлення змісту початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Модернізація освіти в Україні сприймається дослідниками як історико-суспільний процес, пов'язаний з тенденціями розвитку освітньої галузі в останні десятиліття, а також з чинниками, які стосуються інтеграції нашої країни з передовою європейською та світовою спільнотою.

Початок реформування освіти припадає на кінець 80-х років ХХ століття. Цей процес виявився достатньо складним та суперечливим. Інноваційні зміни своєрідно поєдналися з традиційними для вітчизняної педагогіки підходами. Оновлення змісту освіти прямо пов'язане з демократичними тенденціями в суспільстві. В другій половині 80-х років влада ініціювала процеси, які стали поштовхом до переосмислення ролі гуманітарної сфери. Було законодавчо врегульовано мовну проблему, а питання реформування освіти поставлено на порядок денний [11, с. 9, 67–69].

Наприкінці 1992 року відбувся Перший з'їзд педагогічних працівників України, на якому було прийнято документ принципово важливого значення – Державну Національну Програму «Освіта. Україна ХХІ ст.» [1], яким було визначено напрями розвитку освітньої галузі на найближчі роки й на перспективу початку нового тисячоліття. Як говорить про цей період А. Погрібний: «...все навколо ламається, тріщить, занепадає матеріальне виробництво, однаке освіта тримається, її вдається вберегти від розвалу, руйнації...» [6, с. 5].

В перші роки державної незалежності Міністерством освіти України було організовано розробку та широку апробацію «Концепції національного виховання», яка в червні 1994 року остаточно була прийнята Всеукраїнською педагогічною радою. Головною метою національного виховання було визначено набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в молоді незалежно від національної приналежності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Автором «Концепції вихідних засад в демократизації навчального процесу в освітніх закладах України» став академік А. М. Алексюк. Основна увага дослідника була зосереджена на винятковій складності та суперечливості процесу переходу навчання й освіти в Україні від стану жорсткої зуніфікованості в умовах СРСР, до утвердження в цій сфері якісно нових, властивих для вільних суспільств, демократичних принципів. Вихідні засади демократичних змін, які були обґрунтовані в концепції, полягали в затвердженні проблемно-діяльнісного типу навчального процесу, подоланні стереотипної системи «суб'єктно-об'єктних» відносин між учителем та учнем. В цьому контексті відбувалася переорієнтація на «суб'єктно-суб'єктну» систему навчання, за якої учень ставав активним «замовником» знань. Концепція також передбачала вдосконалення методів і форм організації навчання, впровадження новацій у сфері перевірки, оцінки та контролю знань, оновлення змісту навчання та розвиток нових типів навчально-освітніх закладів. Саме в цьому полягала демократизація структури освіти в Україні [6, с. 15–16, 23–47].

З 90-х рр. ХХ ст. нова педагогічна ідеологія стає елементом формування оновленої державної ідеології в нових конституційних умовах розбудови України як «суверенної та незалежної, демократичної, соціальної, правової держави». Головним завданням початкової школи (I–IV класи) в структурі системи національної освіти було визначено виховання, яке мало, передусім, здійснюватися за допомогою навчальних предметів. У зміст «Концепції національної системи освіти» (автор П. Кононенко) було закладено основи розуміння рідної (державної) мови як головного, універсального засобу спілкування [Так само, с. 37].

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі згідно з Державною національною програмою «Освіта. Україна ХХІ століття». В цьому документі головною метою української освіти визначено

створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створення й розвиток цінностей громадянського суспільства; сприяння консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави. Модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури й соціальної практики [1].

Дослідниками О. Овчарук, О. Локшиною також відмічено, що в нашій державі ще не створено відповідних умов і механізмів для виконання законодавства щодо розвитку загальної середньої освіти. Трансформація змісту загальної середньої освіти є одним з найважливіших складників процесу модернізації. Вона передбачає передусім запровадження державних стандартів початкової, базової та повної середньої освіти, оновлення навчально-методичного забезпечення [10].

Системоутворюючим чинником якості шкільної освіти О. Я. Савченко визначає якість змісту освіти. На думку дослідниці, від того, якими є мета і теорія відбору змісту, його структурування за освітніми галузями, предметами, наскільки точно він співвідноситься з потребами та можливостями дітей конкретного класу, значною мірою залежить ефективність початкової освіти.

У конструюванні змісту сучасної початкової освіти втілено такі ідеї:

1) визначення змісту всіх освітніх галузей на засадах гуманізації, цілісності, потреб загальнокультурного розвитку дітей;

2) застосування державного стандарту як основного механізму реалізації соціального запиту держави щодо освіченості дітей, нормативного регулювання змісту, обсягів навчального матеріалу;

3) запровадження компетентнісного підходу до відбору змісту та визначення вимог до навчальних досягнень учнів;

4) інтеграція як принцип конструювання і реалізації змісту через інтегровані курси, що дає можливість краще врахувати цілісність світу, розкрити дітям взаємозв'язки між різними явищами, подіями тощо;

5) цілеспрямоване збагачення змісту виховним і розвивальним матеріалом, який створює передумови різнобічного виховання та розвитку учнів;

6) варіативність реалізації державного стандарту шляхом створення авторських програм і відповідних підручників [12, с. 3].

На методичному рівні модернізація початкової освіти можлива за умови ефективного, творчого впровадження інновацій у загальноосвітній школі. З огляду на це, провідні фахівці в галузі освіти визначають такі основні напрямки інноваційних процесів в системі освіти:

1) урізноманітнення типів та структури загальноосвітніх навчальних закладів;

2) оновлення змісту та пошук нових форм і методів навчання й виховання;

3) розробка та апробування нових педагогічних технологій [9].

Т. І. Левченко зазначає, що важливим в оновленні змісту освіти є його європейський контекст, а освіта в Україні має орієнтуватися на європейський стандарт. Стандарт освіти визначається як система основних параметрів державної норми освіченості, яка відображає соціальний ідеал і враховує можливості реальної особистості й системи освіти по досягненню цього ідеалу, включає відкритість стосовно різних країн, культур, релігій, підходів, концепцій [8, с. 468].

В 1997 р. колегією МОН та Президією АПН України було ухвалено Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти, яка стала основою перших проектів освітніх стандартів для 11-річної школи [5]. Нові вимоги, які постали перед системою загальної середньої освіти України, поступово реалізовувалися в процесі становлення та запровадження державних стандартів освіти, які мали забезпечувати стимулювання, розвиток, перспективу одержання якісно нового випускника школи. Поняття стандартів освіти тісно переплітається з такими категоріями як «якість освіти», «ефективність навчальної діяльності», «моніторинг якості освіти», що підкреслює стратегічне значення удосконалення якості початкової освіти.

У загальній середній освіті України з початком нового тисячоліття відбулися радикальні зміни в її змісті, структурі, методичному забезпеченні. Початкова ланка освіти реформувалася в межах єдиного для всієї системи законодавства, в якому було визначено нові цілі освіти й механізми їхнього досягнення. Орієнтири реформування початкової освіти стали основою змін усієї вітчизняної освітньої системи. Система оволодіння знаннями поступово перетворювалася в постійно діючий компонент функціонування всіх соціальних систем життєдіяльності особистості. Законодавчі передумови такого тривалого процесу було визначено в Законі «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [3]. Основні напрями процесу модернізації освіти розкрито в нормативних документах, якими визначено структуру та зміст загальної середньої освіти в Україні [1; 2; 4; 7 та ін.].

В 2001 р. було прийнято «Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)» [7], яка визначала конкретні функції кожного етапу шкільної освіти та напрями її оновлення. Необхідність оновлення Державного стандарту на початку XXI ст. була спричинена існуванням значної кількості варіативних програм

і підручників та недоліками існуючих програм. У січні 2003 р. було оприлюднено проект Державного стандарту базової і повної середньої освіти, а оновлена його версія з'явилася в серпні того ж року. Остаточний проект Державного стандарту було ухвалено 25 вересня 2003 р. [2].

З поступовим переходом початкової школи на чотирирічний термін навчання (2001/2002 – 2004/2005 н.р.) освіта в нашій країні стала більш ґрунтовною та сучасною. В концепції 12-річної освіти за основу чинників, які визначали якість навчального процесу, було взято врахування вікових особливостей учнів певного класу та індивідуальних характеристик кожної дитини. Одним із перших механізмів оновлення змісту освіти й контролю за його засвоєнням стали Державні стандарти початкової загальної освіти (2001 р.) [Там само]. Цей документ було розроблено відповідно до можливостей дітей молодшого шкільного віку. Він передбачав всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання й уміння вчитися.

Прийняття «Стандартів» викликало необхідність розробки нових типових планів, програм, створення нових підручників, методичних посібників для вчителів тощо. Уперше в історії української освіти зміна цілей, структури й змісту освіти відбулися на основі Державних стандартів початкової освіти. Їх було прийнято з метою забезпечення єдиного освітнього простору, розвантаження змісту початкової освіти, створення умов для утвердження особистісного навчання, орієнтацію на реалізацію компетентнісного підходу до змісту освіти, на формування універсальних компетенцій. Принципово новим для початкової школи стало те, що вперше змістом початкової освіти було передбачено оволодіння учнями вміннями, навичками та способами діяльності. [2].

Освіта XXI століття покликана забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального, фізичного розвитку та саморозвитку учнів; виховати громадянина-патріота, а в стратегічному плані – закласти фундамент для формування демократичного суспільства. Освіченість, вихованість і культуру визначено найвищою цінністю та незамінними чинниками, які формують в Україні суспільство сталого людського розвитку [7]. Першочергово реалізацію цих функцій було покладено на загальноосвітню школу, що неминуче призвело до подальшого реформування змісту освіти, збільшення тривалості навчання. Початкова освіта, як складник загальної середньої освіти, мала орієнтуватися на всебічний розвиток молодших школярів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності. Тому в відборі змісту враховувалися його наступність і неперервність, доступність і науковість, потенційні можливості для взаємозв'язку, навчання й розвитку, а також для реалізації принципів індивідуалізації, гуманізації навчально-виховного процесу [4, с. 8–9].

Оновлений підхід до організації навчально-виховного процесу характеризувався всебічним вивченням інтелектуальних, психологічних можливостей учнів. На основі врахування індивідуальних особливостей кожного школяра необхідно було спрогнозувати «зони» їх найближчого розвитку. Зміст освіти було модернізовано так, щоб повністю реалізувалися загальні пріоритети щодо національного характеру школи. Розвиток дитячої особистості мав здійснюватися з урахуванням оздоровчої функції навчально-виховного процесу, підвищення рівня гуманізації, інтеграції та диференціації його змісту, посилення практичного й творчого спрямування навчальної діяльності.

Обов'язковим результатом початкової школи, який враховував різні аспекти розвивального навчання, стало формування повноцінної навчальної діяльності, формування мислячої, активної, естетично-сприйнятливої особистості. Особливу увагу було приділено сукупності організаційних, логіко-мовленнєвих, пізнавальних і контрольно-оцінних умінь і навичок, які мали бути об'єктом постійної і систематичної роботи вчителя початкової школи. Означені групи вмінь становили процесуальну складову навчання. Необхідно було спеціально розвивати пам'ять, увагу, здатність слухати, спостерігати, відчувати. Навчання мало стати оптимістичним, щоб кожна дитина могла повністю реалізувати свої здібності. Особливістю навчально-методичного забезпечення на даному етапі оновлення змісту освіти стало врахування принципу диференціації та особистісно орієнтованого навчання [5; 9].

На сучасному етапі розвитку змісту початкової освіти характерним є застосування технологій, які б сприяли: індивідуалізації навчання; активізації навчальної та пізнавальної діяльності учнів; взаємодії між вчителем і учнем та учнів один з одним. Зміст і організація шкільного життя повинні сприяти сильній внутрішній мотивації учіння, створювати передумови для різнобічної повноцінної діяльності молодших школярів [13].

Висновки. Початок 90-х років характеризувався побудовою нового змісту загальної середньої освіти України відповідно до мети та завдань національної школи. Шляхи оновлення змісту початкової загальної освіти було окреслено низкою нормативних документів державного рівня. Прийняття низки документів у період 90-х рр. XX – початку XXI ст. сприяло активному обговоренню проблеми формування навчальної діяльності молодших школярів на державному рівні; широкому залученню до вивчення досліджуваної проблеми наукових кадрів; зверненню до світового досвіду відносно проблеми

компетенізації освіти; розробці та впровадженню підручників і посібників розвивального характеру, що сприяло розв'язанню досліджуваної проблеми через систему освіти; науково-дослідній експериментальній роботі з формування ключових компетентностей учнів; усвідомленню того, що організація навчання на засадах діяльнісного підходу, цілеспрямована робота вчителя з формування повноцінної навчальної діяльності здатні озброїти молодших школярів комплексом загальнонавчальних умінь і навичок, які забезпечують формування вміння вчитися; ефективному впровадженню інноваційних технологій навчання тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI ст. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1-18.
3. Закон України «Про загальну середню освіту / Україна. Закон; Україна. Закони // Голос України. – 1999. – 23 червня. – С. 4-7.
4. Збірник документів МОН України з початкової освіти / Упор. Л. Щербакова. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. – 128 с.
5. Клепко С. Модернізаційні процеси в сучасній освіті: [Текст] / С. Клепко. – К.: Шкільний світ, 2008. – 118 с.
6. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції [А. Погрібний, А. Алексюк, та ін.]. – К.: «Школяр», 1997. – 149 с.
7. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1(91). – С. 4-6.
8. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах / Монографія / Левченко Т. І. – 1-е видання. – Вінниця: «Нова Книга», 2002. – 512 с.
9. Мірошник С. І. Інновації в системі середньої загальної освіти: теоретичний аспект / С.І. Мірошник / [Електронний ресурс]. Режим дост.: <http://innovosvita.com.ua>.
10. Модернізація освіти в Україні: Проект ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» / Під ред. О. Овчарук, О. Локшиної. – К., «К.І.С.», 2004. – 32 с.
11. Присяжнюк Ю. П. Українська освіта як традиційне явище в умовах модернізації (історико-антропологічне дослідження) / Ю. П. Присяжнюк. – Черкаси: «Вертикаль», ПП Кандич С. Г., 2005. – 96 с.
12. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Савченко // Початкова школа. – № 8. – 2009. – С. 1-6.
13. Савченко О. Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 6-17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нікітіна Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри методик дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – компетентнісний підхід до формування навчальної діяльності молодших школярів; модернізація початкової освіти України.

УДК 373.37

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Лілія ПАВЛЕНКО (Бердянськ, Україна)

Постановка проблеми. Одним із завдань, що стоять сьогодні перед вищою освітою є підготовка молодих фахівців до життя в інформаційному суспільстві. В сучасних умовах розвитку і широкого застосування комп'ютерної техніки випускники вищих навчальних закладів, і, в першу чергу, викладачі інформатики, повинні бути здатні самостійно шукати засоби раціонального вирішення проблем за допомогою сучасних технологій, грамотно працювати з даними і використовувати інформаційні технології.

Активізація пізнавальної діяльності студентів і формування у них позитивного мотиву до процесу оволодіння майбутньою професією передбачає широке використання комп'ютерних технологій, а також цілеспрямовану діяльність викладача з удосконалення форм, методів і засобів, які забезпечують формування у студентів інтересу до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні аспекти використання нових комп'ютерних технологій у навчальному процесі ґрунтовно розглядаються в працях М. Жалдака, В. Зінченка, Ю. Машбиця С. Семерікова та ін.

Мотивація до професійної діяльності посідає провідне місце в структурі діяльності особистості майбутнього фахівця і є одним із основних понять, яке використовують для пояснення рушійних сил, мотивів для здобуття певної професії. Структура, поняття та природа мотиву були досліджені в працях таких науковців Л. Анциферової, В. Асєєва, Л. Божович, Б. Додонова, В. Ковальова, С. Занюка, А. Маркової, Н. Морозової, Л. Славіної, Х. Хеххаузена та ін.

Розкриттям сутності мотиву професійної діяльності займалися Р. Гуревич, Е. Зеєр, Є. Ільїн, Л. Кандибович, С. Каверін, Е. Климов, Т. Ладзіна, А. Маркова, Н. Нестерова, А. Овчаренко, Н. Степанченко та ін.

Аналіз досліджень засвідчив, що проблема формування позитивної мотивації до навчальної

діяльності з використанням комп'ютерних технологій потребує подальшого дослідження для залучення творчого потенціалу майбутніх фахівців та забезпечення потреби в самореалізації.

Мета написання статті полягає у дослідженні проблеми формування позитивної мотивації у студентів до навчальної діяльності з використанням комп'ютерних технологій

Виклад основного матеріалу. Будь-який дидактичний процес, незалежно від застосовуваних педагогічних технологій і досліджуваних навчальних предметів, має трикомпонентну структуру: мотиваційний (цільовий) етап, етап власної пізнавальної діяльності студента і етап управління цією діяльністю. Розглянемо можливості реалізації першого етапу в умовах комп'ютерних технологій навчання.

Поняттям мотивація в психолого-педагогічних науках позначається процес, в результаті якого певна діяльність набуває для індивіда відомий особистісний сенс, створює стійкість його інтересу до неї і перетворює зовні задані цілі діяльності у внутрішні потреби особистості. Оскільки мотивація – це внутрішня рушійна сила дій і вчинків особистості, одна з необхідних умов її активного включення в навчальну роботу, педагоги прагнуть управляти нею, в тому числі і при використанні комп'ютерних технологій в навчанні.

Необхідно враховувати, що мотиваційно-ціннісна сфера особистості (потреби, установки, цінності) лежить в основі будь-якої пізнавальної діяльності. Пояснюється це тим, що студент сам намагається визначити цілі свого навчання, регулює цей процес і оцінює його успішність. При цьому потреби, трансформовані в мотиви, сприяють формуванню різних рівнів мотивації професійного становлення особистості в умовах вищого навчального закладу. Разом виокремлюється три таких рівні [1].

Початковий (зовнішній) рівень мотивації пов'язаний із тим, що потреба у професійному розвитку викликана зовнішнім соціальним мотивом. Він обумовлює зовнішнє (формальне) ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Основний (внутрішній) рівень мотивації досягається тоді, коли потреба фахівця «знаходить» себе в педагогічному предметі, який є об'єктивно необхідним для подальшої професійної діяльності знання, вміння, навички, професійні позиції і розвинені (адаптовані) психологічні особливості.

Вищий (внутрішній) рівень мотивації відображає потребу студента в розвитку і продуктивній реалізації свого творчого потенціалу. Його основою виступають високі бажання фахівця на самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності, яка приймається ним, як вищий і головний пріоритет. Залучення творчого потенціалу забезпечує найкраще задоволення потреби в самореалізації. На даному рівні мотивації помітну роль відіграє мотивація досягнення. Вона характеризується прагненням студента виконати справу на високому рівні якості всюди, де є можливість проявити свою особисту майстерність та індивідуальні здібності.

Слід зазначити, що ступінь усвідомленості потреби поповнювати свої знання у різних людей не однакова. У студентів часто на перший план виступають прагматичні мотиви, пов'язані з вирішенням індивідуальних, ситуативних завдань. За цих умов особливо важливо при використанні комп'ютерних технологій в навчанні передбачити спеціальні заходи щодо стимулювання навчальної діяльності, підтримки позитивної мотивації до навчання, створення сприятливого режиму роботи. Необхідно залучати студентів до самостійної діяльності в навчанні, імітуючи практику, багаторазово посилюючи можливості аналізу і синтезу явищ і процесів [2: 176].

Як показує аналіз навчальної діяльності, більшість студентів вже на ранніх стадіях знаходження у вищому навчальному закладі прекрасно усвідомлюють необхідність застосування ЕОМ у своїй професійній діяльності. Навчальний процес за своєю суттю все більше і більше наближається до продуктивної праці, а в ідеалі – зливається з нею. Особливо цей ефект посилюється, якщо навчальні завдання, які розв'язуються в рамках комп'ютерних технологій навчання, пов'язані з практичною діяльністю майбутнього фахівця або представляють інтерес у його повсякденній навчальній діяльності. Найбільш результативна в даному випадку така методика створення мотивації, при якій викладач звертається до формування уявлення у студентів про роль даного предмета в його майбутній діяльності для успішного вирішення професійних завдань. Основна увага приділяється при цьому не стільки спеціальному підбору навчального матеріалу, скільки правильному формуванню позитивних ціннісних орієнтацій студентів по відношенню до навчання, до досліджуваного предмета і до навчальної роботи в цілому. Враховуючи, що в студентському віці інтереси носять спрямований характер, а розумова діяльність характеризується самостійністю мислення, застосування комп'ютерних технологій навчання як інструменту професійної діяльності створює мотивацію «із зміщенням на кінцевий результат», що у професійній підготовці особливо важливо.

Комп'ютерні технології навчання передбачають забезпечення студентів чіткою й адекватною інформацією про досягнення в навчанні, підтримують їхню компетентність і впевненість у собі, стимулюючи тим самим внутрішню мотивацію. Пізнавальний процес знаходиться під контролем самого студента: він відчуває відповідальність за власну поведінку, пояснює причини свого успіху не зовнішніми факторами (легкість завдання, везіння), а власним старанням і ретельністю. Саме ця схема «невдача-недостатність зусиль» є, на думку психологів, найкращою для збереження і розвитку мотивації навчання. Комп'ютерні технології навчання можуть відігравати вирішальний вплив і на формування позитивного ставлення до навчання. У багатьох навчальних програмах реалізується принцип

спонування студентів до пошуку, коли комп'ютер в разі помилкового рішення дає орієнтовні вказівки, спрямовуючи тим самим дії студентів. Ефективна навчальна система в кінцевому рахунку забезпечує виправлення помилки і дозволяє довести розв'язання задачі до кінця. Завдяки цьому усувається одна з поширених причин негативного ставлення до навчання, а саме невдачі у вирішенні навчальних завдань.

Підтримувати стимули до навчання можна, створюючи ситуацію успіху в навчанні. Для цього при використанні комп'ютерних технологій навчання необхідно передбачити поділ навчального матеріалу з урахуванням індивідуальних здібностей для груп студентів із різною базовою підготовкою, різними навичками виконання розумових операцій і інтелектуальним розвитком, тобто необхідна наявність банку даних із завданнями різного рівня складності, що передбачає кілька методів і форм подачі одного і того ж навчального матеріалу залежно від рівня базових знань, цілей і розвитку студентів.

Слід зазначити, що мотивація студентів до застосування в освітньому процесі комп'ютерних технологій навчання протягом усього періоду перебування їх у вищому навчальному закладі не тільки не знижується, а й зростає протягом всього навчання.

Особливе значення у створенні позитивної мотивації до застосування комп'ютерних технологій в навчанні відіграє можливість управління процесом пізнавальної діяльності. Кожен студент, використовуючи комп'ютерні технології у навчанні об'єктивно ставиться до умови, коли він не просто зчитує інформацію з комп'ютера, а й набуває практичних навичок розв'язання професійно спрямованих завдань.

За твердженням американського психолога М.Ксікзентміхалі [3] внутрішня вмотивованість виникає тільки в тих випадках, коли в діяльності особистості збалансовані «необхідно» і «можу», коли приведено в гармонію те, що повинно бути зроблено і те, що людина може зробити. Якщо в сприйнятті особистості ці два параметри діяльності-вимоги і здібності відповідають один одному, то створюються необхідні умови для того, щоб в діяльності виникла внутрішня мотивація.

Комп'ютерні технології навчання при відповідній якості програмного забезпечення сприяють наданню реальної свободи студентам у виборі навчальних завдань і допоміжної інформації залежно від їхніх індивідуальних здібностей і нахилів. Така тенденція до диференціації та індивідуалізації навчання дає можливість набагато більшій кількості слухачів знайти впевненість у навчальному середовищі, привести у відповідність вимоги та складність завдань з рівнем їхніх здібностей і можливостей. Спілкування з комп'ютером не набридає, тому що чим більше студенти працюють з ним, тим більше дізнаються нового. Робота з використанням комп'ютерних технологій дає студентам такий заряд активності, настільки захоплює їх, що вони вже забувають про час і закінчують свою роботу, як правило, лише після неодноразових нагадувань викладача. Це створює сприятливу психологічну обстановку і вказує на стійку увагу студентів при роботі з ЕОМ. Можливість видавати інформацію з урахуванням індивідуальних особливостей сприйняття користувачів дозволяє зняти напруженість, що позитивно впливає на емоційний стан.

Процес пізнання не можливий без запам'ятовування, яке є його важливою і невід'ємною частиною. Студенти в процесі засвоєння нового матеріалу повинні в обов'язковому порядку пройти стадію вільного і свідомого відтворення матеріалу. Це дозволяє закладена в комп'ютерну навчальну програму можливість повторити її перегляд в умовах високої емоційності і мимовільної активізації уваги, що в особливій мірі сприяє створенню відповідних внутрішніх мотивів, які дозволяють студентам розв'язувати поставлені перед ними дидактичні завдання.

Передбачені в комп'ютерних технологіях можливості активного самоконтролю дозволяють студентам виявляти ступінь неузгодженості між заданою для засвоєння інформацією і фактично засвоєною. При цьому процес засвоєння матеріалу посилюється за рахунок включення в нього ряду розумових операцій і, зокрема, порівняння та узагальнення.

Навчання із застосуванням комп'ютерних технологій дозволяє формувати у студентів позитивне ставлення до навчання; підтримувати їхню компетентність і впевненість у собі, стимулюючи тим самим внутрішню мотивацію; підвищити об'єктивність самооцінки, дисциплінованість та інтелектуальну активність, самопочуття, настрої і тим самим ефективність навчання в цілому.

Висновки. Застосування комп'ютерних технологій є одним із факторів розвитку та індивідуалізації стратегії діяльності суб'єкта, її мотиваційної, особистісної регуляції. Успішність навчальної діяльності з їхнім використанням досягається, якщо є пошукова активність, що виникає з мотиваційної сфери, в якій присутня мета, яка досягається через формування плану дій. Спонукальними мотивами застосування комп'ютерних технологій на даному етапі розвитку комп'ютерного навчання у вищих навчальних закладах виступають більш висока інтенсивність роботи, її організованість, активність, якість засвоєння, самостійність, об'єктивність оцінки, дисциплінованість, предметна новизна, а також незвичайність занять та інші.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні методичних підходів до проектування та конструювання комп'ютерних технологій з урахуванням засобів формування позитивної мотивації до навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жигулина В.В. Формирование мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов / Жигулина В.В., Румянцев В.А. // В мире научных открытий. 2013. № 11. С. 101 - 109.
2. Павленко Л. В. Інноваційні аспекти в організації самостійної роботи студентів в контексті болонського процесу / Л. В.

Павленко // Наукові праці Вищого навчального закладу "ДонНТУ". Серія: "Педагогіка, психологія і соціологія". Випуск 1 (15), Ч. 2. – Донецьк : ДВНЗ "ДонНТУ", 2014. – С. 174-178.

3. Csirszentmihályi M. The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents. / Eds. C. Ames, R. Ames. Research on motivation in education. - N.Y.: Academic Press, 1989. - V. 3. - P. 45-71.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Павленко Лілія Василівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні Бердянського державного педагогічного університету.

УДК 373/378: 371.261/311.311

**МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА МІЖНАРОДНОМУ РІВНІ
(ІНДИКАТОРИ ОСВІТИ ОЕСР 2014 РОКУ)**

Наталія ПАСІЧНИК, Ренат РІЖНЯК (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми та її зв'язок із науково-практичними завданнями. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку якість освіти є одним із визначальних чинників відтворення інтелектуального потенціалу суспільства, фактором підвищення продуктивності праці, конкурентоспроможності та економічного зростання країни. Категорія якості освіти, яка є центральною у концептуальному аналізі системи освіти, досліджується філософами, економістами, соціологами, управлінцями, педагогами, фахівцями з освітніх вимірювань та ін. і виступає ключовим поняттям в арсеналі споживачів освітніх послуг – учнів, студентів, роботодавців і суспільства в цілому. Дослідження якості освіти є надзвичайно актуальним для нашої країни, тому що змінюються пріоритети національної освітньої системи, переглядаються цілі та способи їх реалізації. Результативне дослідження якості освіти на національному рівні неможливе без усвідомлення того, яке місце займає дана система у світовому освітньому просторі, які внутрішні проблеми знижують ефективність її функціонування. Формування ефективної системи моніторингу якості освіти ґрунтується на об'єктивних показниках (індикаторах) стану її функціонування, які містять інформацію про розвиток як системи освіти в цілому, так і її окремих складових; виступають основою для розробки ефективної освітньої політики; визначають напрями розвитку освітніх систем та способи підвищення результативності освіти як для суспільства, так і для окремої людини. Тому, все більше країн включаються в міжнародні програми статистичних досліджень в сфері освіти, використовують ресурси для розвитку освітньої статистики. В Україні національна система освітніх показників (індикаторів) не розроблена; ми використовуємо статистичні дані ще з часів колишнього СРСР, які не є тотожними заміниками освітніх показників, які поширені у міжнародних дослідженнях якості освіти. А тому доступна вітчизняна освітня статистика не розкриває всі аспекти функціонування системи освіти й не дає інформації для повноцінного аналізу [3]. На основі представленої статистичної інформації про національну освітню систему складно зробити висновки про тенденції і проблеми розвитку освітньої сфери України. Більше того, цю інформацію неможливо використати при проведенні порівняльного аналізу стану функціонування освітньої системи України та національних освітніх систем інших країн світу, що представлені в різноманітних міжнародних моніторингових дослідженнях. Ці міжнародні дослідження залежно від їхньої мети можна поділити на дві групи: до першої групи належать дослідження щодо виявлення ефективності управління освітою; до другої – міжнародні проекти щодо вивчення якості навчальних досягнень учнів. Зазначені міжнародні розвідки здійснюють Інститут освіти ЮНЕСКО, Міжнародна асоціація з оцінювання якості освіти (IAEA), Міжнародна асоціація оцінювання навчальних досягнень (IEA), Міжнародний Інститут планування освіти (МІПО), Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Міжнародний дитячий фонд ЮНІСЕФ, Інститут економічного розвитку при Всесвітньому банку та інші організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для вивчення різноманітних аспектів моніторингу якості освіти на міжнародному рівні значний інтерес становлять праці зарубіжних науковців з проблем: європейської освітньої політики (Дж. К. Верховен, К. де Віт, А. Економю та ін.); забезпечення якості вищої освіти (Д.Ф. Вестерхайджен, П. Уільямс, Л. Харві, У. Тайхлер, П. Якобсон та ін.); глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти (Ф. Альтбах, К. Кемпбелл, Дж. Найт, П. Скотт та ін.), розробка міжнародного інструментарію і механізмів моніторингу і оцінки систем освіти (Н. Боттані, Г. Валберг, Г. Жанг та ін.).

Наукові розвідки О.Ляшенка, С. Ракова, О. Сидоренка, О.Удода та ін. українських науковців сприяють поступовим позитивним зрушенням щодо розбудови Національної системи моніторингу якості освіти України, вибудованій на визначних міжнародних засадах. Міжнародні системи освітніх показників, проблеми використання освітньої статистики для моніторингу якості освіти досліджували О. Локшина, Т. Лукіна, Л. Парашенко, М. Слюсаревський. Л. Гриневич проаналізувала індикатори освітньої статистики (INES, Indicators of Education Systems), подані у доповіді «Погляд на освіту 2011: індикатори ОЕСР» (Education at a Glance 2011: OECD Indicators) і на основі проведеного аналізу запропонувала рекомендації щодо розвитку освітньої статистики в Україні [3]. Але незважаючи на значний масив різноманітних наукових розробок та аналітичних досліджень визначення можливостей

використання індикаторів міжнародних порівняльних освітніх систем освітньою статистикою в Україні є недостатньо дослідженими. Тому, **метою статті** є аналіз показників, на основі яких узагальнювалася інформація про міжнародний стан освіти 2014 року, та основні висновки, які були зроблені на основі цього аналізу.

Виклад основного матеріалу. Міжнародні показники освіти ОЕСР/ЮНЕСКО, які почали напрацьовуватися ще з середини 80-х рр. ХХ ст., розроблені з використанням визначень і класифікацій, уніфікованих для країн, що беруть участь у міжнародному моніторингу. Аналіз цих показників дозволяє здійснити надійні порівняння між системами освіти в цілому. 1992 року були викладені концептуальні і теоретичні підходи, на основі яких конструювалася система освітніх показників [14]. Всесвітньо відомий дослідник у сфері освітньої політики науковий співробітник ОЕСР з 1976 р по 1997 р. Н.Боттані відмічає, що система міжнародних показників освіти ОЕСР – це система, що постійно розвивається, відображає зміну пріоритетів освітньої політики країн, потреби та інтереси міжнародної співдружності [10]. 1993 року у довіднику з міжнародних показників освіти (Handbook on International Education Indicators) [15] представлено організаційні рамки і механізми реалізації проекту. Щорічно з 1993 року на офіційному інтернет-ресурсі ОЕСР (www.oecd.org) публікуються огляди («профіль») поточного стану освітньої системи – «Погляд на освіту. Індикатори ОЕСР», які готуються відділом аналізу індикаторів Департаменту з освіти ОЕСР за участі Секретаріату з освіти і Центру досліджень та інновацій в освіті ОЕСР. Базові показники згруповані у три великі тематичні блоки: 1) демографічні показники і показники середовища, в якому функціонує система освіти; 2) освітні програми і процеси; 3) результати освіти [13]. Система міжнародних показників освіти ОЕСР є концептуально обґрунтованою і відносно завершеною, проте вона продовжує розвиватися і змінюватися.

Останній огляд ОЕСР 2014 року [12] охоплював порівняльну статистику систем освіти 34 країн – членів ОЕСР, країн-партнерів по освітнім індикаторам (Бразилія і Російська Федерація) та інших країн-партнерів (Аргентини, Китаю, Колумбії, Індії, Індонезії, Латвії, Саудівської Аравії та Південної Африки). Вперше в огляді була представлена інформація про освітні системи Колумбії і Латвії. Основний масив даних охоплював період 2011-2013 рр.

Огляд ОЕСР складався із чотирьох розділів:

- освітні результати і вплив навчання (індикатор А «The output of educational institutions and the impact of learning»);
- фінансові та людські ресурси, що інвестуються в освіту (індикатор В «Financial and Human Resources invested in education»);
- доступ до освіти, участь в освітньому процесі та прогресі (індикатор С «Access to education, participation and progress»);
- освітнє середовище і організація процесу навчання в школах (індикатор D «The Learning Environment and Organization of Schools») [12].

У рамках розділу «Освітні результати і вплив навчання» розглядається динаміка зміни таких індикаторів: рівень освіти дорослого населення; кількість учнів, які закінчують середню школу; кількість студентів, що одержали вищу освіту; дисципліни, найбільш привабливі для студентів; вплив соціально-економічного становища учнів на результати навчання; вплив рівня освіти на подальшу трудову діяльність, доходи від освіти; витрати на освіту; «вартість» випускників на ринку праці; соціальні ефекти освіти [12]. Як бачимо з переліку індикаторів інформація, яку вони надають, дозволяє зробити висновки про ефективність результатів освітньої діяльності. Узагальнення інформації за індикатором А по всіх країнах, що брали участь у цьому моніторинговому дослідженні, дозволило зробити такі основні висновки.

1. Майже 40% населення віком від 25 до 34 років мають вищу освіту, що на 15 процентних пунктів вище, ніж серед населення віком 55-64 роки (індикатор А 1).

2. Розвиток системи профільної, професійної та вищої освіти сприяє громадянам здобути вищий рівень освіти, порівняно з рівнем, що мали їхні батьки (індикатор А 4).

3. Ринок праці надає перевагу вищому рівню освіти і розвинутим професійним навичкам (серед осіб з вищою освітою нижчий рівень безробіття; від економічної кризи найбільш постраждали низько кваліфіковані працівники; недостатньо розвинуті професійні навички підвищують ризик безробіття, навіть серед осіб з однаковим рівнем освіти; в країнах ОЕСР доходи осіб з вищою освітою на 70% вищі порівняно з особами з середньо спеціальною освітою) (індикатори А 5, А 6).

У розділі «Фінансові та людські ресурси, що інвестуються в освіту» аналізуються різні аспекти фінансування освіти: витрати на одного учня; частка національних доходів, що виділяються на освіту; громадські та приватні витрати на освіту; вартість вищої освіти для студентів і одержувані ними дотації; ресурси та послуги, на придбання яких витрачаються кошти, що надійшли в систему освіти; фактори, що визначають рівень витрат в системі освіти. Аналіз цих індикаторів дозволяє оцінити ефективність інвестування в освітню сферу, дослідити джерела фінансування і оцінити освітню політику щодо інвестицій. Аналіз інформації за індикатором В відображає збільшення фінансування навчальних закладів всіх рівнів, причому приватне фінансування збільшувалося більш високими темпами порівняно з державним і перевищило частку останнього у фінансуванні освіти; найбільша частка фінансування з приватних джерел припала на вищу освіту (31%) і дошкільну (19%).

У розділі огляду ОЕСР «Доступ до освіти, участь в освітньому процесі та прогресі» аналізуються такі показники: профіль учня; кількість школярів, вступників до ВНЗ; перехід учня з системи освіти на ринок праці; участь дорослих в освітніх програмах. Результати міжнародного моніторингу засвідчили, що в більшості країн ОЕСР діти починають здобувати освіту до 5 років; більше 75% дітей до 4-х років відвідують дошкільні навчальні заклади або початкову школу; до старшої школи вступають 72% випускників основної школи (використовуємо прийняту в Україні термінологію), із них 87% її успішно закінчують через 2 роки навчання (поєднання індикаторів A2 і C3). В середньому в країнах ОЕСР (за даними 2012 року) 49% населення у віці 15-29 років були учнями або студентами, з решти 51% – 36% працювали, 7% були безробітними і 8% не входили до складу працездатних (індикатор C 5) [12].

Останній розділ «Освітнє середовище і організація процесу навчання в школах» містить індикатори, що характеризують: кількість часу, проведеного учнями в класі; наповнюваність класів; заробітну плату вчителів; час, витрачений вчителем на викладання; систему підзвітності шкіл; рівність освітніх результатів і можливостей. На основі аналізу статистичних даних за цими індикаторами робиться висновок про якість освітнього процесу, рівень доступності освіти, системи оцінювання, а також про системи підзвітності в різних країнах. Пропонуємо деяку інформацію за індикаторами цього розділу. Тільки в чотирьох з 35 країн, за якими є дані, потрібно мати диплом магістра, щоб стати вчителем дошкільного навчального закладу, в той час, як такий диплом є обов'язковим (в 22 з 36 країн, за яким дані були надані) для вчителів старшої школи (використовуємо прийняту в Україні термінологію), які викладають загальноосвітні предмети (індикатор D 6). Підвищення кваліфікації вчителів є обов'язковим на всіх рівнях освіти приблизно в 75% країн ОЕСР і країн-партнерів, за якими надані дані. Вимоги щодо підвищення кваліфікації вчителів початкової і основної школи існують в 17 країнах, у 8 країнах вони існують для розвитку кар'єри або підвищення зарплати, а в 6 країнах такі вимоги відсутні (індикатор D 7). У 2012 р більше 4,5 мільйонів студентів навчалися у ВНЗ за межами країни свого громадянства. Австралія, Австрія, Люксембург, Нова Зеландія, Швейцарія та Сполучене Королівство налічують найбільший відсоток іноземних студентів серед загальної кількості студентів своїх вишів (дані індикатора C 4).

Порівняно з «поглядами на освіту» попередніх років перший розділ огляду 2014 року містив нову інформацію, яка містила результати дослідження навичок дорослих, міжнародну оцінку компетентності дорослих (PIAAC), дані про вплив рівня освіти на зайнятість осіб, рівень освіти різних поколінь, вплив мовних навичок на доходи і соціальну взаємодію населення. У другому і третьому розділах було подано аналітичний Міжнародний огляд (TALIS) про вплив світової економічної кризи на взаємозв'язок рівня освіти, зайнятості, доходів і державних фінансів; розглянуті різні типи кредитування студентів та використання позик. Узагальнено інформацію з 2005 по 2013 рр. за країнами щодо чисельності молоді (віком 20–24 роки), яка не задіяна ні в сфері зайнятості, ні в сфері освітньої або професійної підготовки [19]. З останнього розділу новими були індикатори щодо підготовки, професійної діяльності та підвищення кваліфікації вчителів.

Висновки та перспективи. Представлені у «Погляді на освіту 2014» індикатори дозволяють порівняти освітні системи різних країн, виявити їхні проблеми та оцінити результативність функціонування. В Україні необхідно розробити систему освітніх індикаторів, яка буде сумісною з міжнародною системою, що дозволить долучитися до міжнародних порівняльних досліджень якості освіти і значно підвищить ефективність оцінювання якості освіти для формування відповідної освітньої політики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования в мире / Ю.С.Алферов // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 88 – 96.
2. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні // Вісник ТІМО. – 2012. – С. 13 – 67.
3. Гриневич Л.М. Освітні індикатори для міжнародного оцінювання (на прикладі доповіді «Погляд на освіту 2011: індикатори ОЕСР») / Л.М.Гриневич // Теорія і методика управління освітою. – 2011. – № 7. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://arhive.nuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011_7/3.pdf.
4. Доклад международной комиссии по образованию XXI века, представленного для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1997. – 295 с.
5. Замулин О.А. Сравнительные исследования в образовании: мировые тенденции /О.А. Замулин, Б.Г. Капустин, Д.Л. Константиновский, Н.Е. Покровский, Ю.М. Почта, В.В. Радаев // Высшее образование сегодня. 2004. - №9. – С. 46 – 51.
6. Карнаухова М.В. Международные научные исследования как средство диверсификации мировой системы оценивания качества образования/ М.В.Карнаухова. Монография. Москва, 2006. – 212 с.
3. Ляшенко О.І. Методологічні засади створення національної системи моніторингу якості освіти / О.І.Ляшенко // ТІМО. – 2013. – С. 6 – 7.
7. Раков С.А. Пропозиції до концепції національної системи моніторингу якості освіти (НСМЯО) / С.А.Раков // ТІМО. – 2013. – С. 8 – 22.
8. Цюк О. Забезпечення якості вищої освіти: освітні індикатори та міжнародні організації / О.Цюк // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 4(18). – С. 119 – 124.
9. Bottani N. The OECD Educational Indicators: purposes, limits and production processes // Prospects. 1998. Vol. XVIII № I.
10. Bottani N. Walberg H.J. International Educational Indicators // The International Encyclopaedia of Education. Vol. 9. Oxford. 1994.
11. Education at a glance 2014: OECD Indicators [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.oecd.org
12. Education at a Glance: OECD Indicators 1998. Paris. OECD. 1998.
13. Education at a Glance: OECD Indicators/Regards sur l'education: les indicateurs de l'OCDE. Paris. OECD. 1993.
14. Handbook on International Education Indicators. Paris. OECD. 1993.
15. OECD (2014), Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2014-en

16. The OECD International Education Indicators: a framework for analyses. Paris. OECD-CERI. 1992.
17. Walberg H., Zhang G. Analyzing the OECD indicators model // Comparative Education. 1998. Vol. 33. Issue 1.
18. Youth not in employment, education or training (NEET): <https://data.oecd.org/chart/4eJL>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

Коло наукових інтересів: дослідження якості освіти, економіка освіти.

Різняк Ренат Ярославович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: технології навчання, історія науки і техніки.

УДК 378

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Тетяна ПЛАЧИНДА (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Попри беззаперечний вплив рівня наукових досліджень на престиж навчального закладу, на сьогодні основна суспільна функція університетів полягає в якійсій підготовці фахівців. З огляду на це успішна конкуренція на світовому ринку знань залежить від правильного окреслення університетами пріоритетів у викладанні та навчанні студентів.

Згідно з Лісабонською стратегією, запорукою досягнення Європою своєї мети – досягнення економікою динамічного й інтелектуального рівня у світі – є забезпечення належної якості вищої освіти на платформі європейських стандартів і рекомендацій з організації освітнього процесу (Стандарти і рекомендації). Після приєднання до Болонського процесу Україна сповідує його принципи, зазначені в Болонській декларації й комюніке, що підписані в Празі, Берліні, Бергені, Лондоні, Льовені / Лувен-ла-Ньов. Наша держава має підтвердити справжній європейський вибір у сфері забезпечення якості, посилити довіру до себе, мобільність, сумісність, привабливість на освітньому та економічному ринках. Потрібно модернізувати вищу школу для досягнення високого рівня якості професійної підготовки фахівців, їхньої глибокої професійної компетентності, громадянської активності й соціальної відповідальності [1; 2; 11].

Проблеми інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору студіювали Я. Болюбаш, С. Василенко, В. Волович, Г. Карпенко, А. Кузьмінський, К. Левківський, В. Полонський, М. Степко, Ю. Сухарніков І. Тимошенко та ін. Унікальність національних освітніх традицій, принципи їх застосування в умовах створення загальноєвропейського простору вищої освіти обґрунтовано в дослідженнях вітчизняних науковців Л. Баран, Р. Барана, О. Білої, О. Власової, Т. Власової, І. Грабовської, Т. Купцова, Л. Горенко, І. Зязюна, В. Ципко та ін. Дослідники обстоюють солідарну позицію з приводу необхідності підтвердження Україною справжнього європейського вибору у сфері забезпечення якості, мобільності, сумісності, привабливості на освітньому та економічному ринках. Але питання модернізації вищої школи для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців до кінця не розкрито.

Метою статті є аналіз поглядів науковців щодо якості професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті вступу України до єдиного європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з інтеграцією вищої школи України в європейський і світовий простір, сьогодення формує низку високих вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей. Оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками для подальшої професійної діяльності стає пріоритетним напрямом у професійній підготовці фахівців високої кваліфікації. Забезпечення якості професійної освіти слід пов'язувати як із покращенням технологій навчання й управління, так і з розширенням контактів для оперативного обміну інформацією та людськими ресурсами, що відповідає основним засадам розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу.

Забезпечення якості професійної підготовки в ході формування зони європейської освіти – одна з основних умов довіри, мобільності, мотивації студентів, сумісності й привабливості європейської вищої освіти. Сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти – це вимога Болонського процесу. Принцип інституційної автономії передбачає, що основна відповідальність за забезпечення якості покладена на ВНЗ. У світовій практиці застосовують різні підходи до оцінювання якості роботи ВНЗ: репутаційний (на основі експертного оцінювання), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний [12].

Система управління якістю освіти в університеті повинна передбачати моніторинг основних показників якості та на їхній основі розроблення рекомендацій для покращення всіх складників підготовки фахівців. До ключових ланок такої системи належать: якість освітніх програм; рівень підготовки абітурієнтів; інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу; кваліфікація професорсько-викладацького складу; якість навчального процесу; рівень наукових досліджень, що

проводять в університеті; рівень оснащення навчального процесу; рівень підготовки випускників (зокрема практичної підготовки й готовності виконувати професійні функції) та їх запотребованість на ринку праці.

Європейська система забезпечення якості освіти базована на Європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), які ґрунтовані на таких основних принципах:

– зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти;

– ключова важливість автономії закладів та установ, збалансована усвідомленням того, що автономія вимагає вкрай серйозної відповідальності;

– система зовнішнього забезпечення якості повинна бути узгоджена зі своєю метою й не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання завдань.

Особливість сучасних критеріїв оцінювання якості освіти полягає в тому, що вони передбачають свободу для університетів у формуванні навчальних планів; особливу увагу до якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм для підвищення якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах.

«ESG» складаються з трьох частин: внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах; зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; забезпечення якості в діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості. З огляду на важливість у навчальному процесі вищих шкіл забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців та фундаментальність категорії «якість», необхідно більш докладно схарактеризувати думки науковців стосовно дефініції терміносполучення «якість освіти».

Застосування терміна «якість» («quality») у контексті освіти вмотивоване власне життям, як пошуком усталеного визначення, так і формуванням засобів вимірювання й порівняння рейтингу освіти різних країн чи різних типів закладів в одній країні. Міжнародна організація зі стандартизації «ІСО» витлумачує поняття якості так: якість – сукупність характеристик об'єкта, що стосуються його здатності задовольняти регламентовані та передбачувані потреби. Якість кваліфікують не тільки як результат діяльності, а і як можливості його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування характеристик. Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість [4].

Дослідник Е. Коротков стверджує, що якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, які описують послідовне й практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Науковець розрізняє три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти. Узагальнюючи виклад міркувань стосовно порушеної проблеми, учений підсумовує, що якість освіти – це комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості, які відображають здатність фахівця провадити професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності [4]. Нам імпонує таке формулювання, оскільки запропонована науковцем дефініція всебічно витлумачує поняття якості освіти.

Широке розуміння якості освіти передбачає збалансовану відповідність освітньої системи процесові, результату, цілям, потребам і соціальним нормам. Згідно з вимогами міжнародного стандарту, якісна освіта – це сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, що надають їм здатність задовольняти потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів, студентів, їхніх батьків, викладачів роботодавців, управлінців та ін., тобто державу й суспільство загалом [6]. Такий підхід, на нашу думку, віддзеркалює актуальний стан потреби в адекватній професійній підготовці як майбутніх фахівців, так і роботодавців.

Філософська категорія якості потрактована як істотна визначеність, завдяки якій аналізований об'єкт (у нашому дослідженні – знання) є саме цим, а не іншим об'єктом, а його складові елементи (якості знань) характеризують специфіку, що дає змогу виокремлювати один об'єкт серед інших (за наявності певних якостей, рівня їх сформованості) [10, с. 225]. Отже, якість являє собою властивість об'єкта, що становить стійку, постійну характеристику, яка виявляє його сутність.

У Всесвітній декларації з вищої освіти, ухваленій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 року, зазначено, що якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну й дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу та ресурси [3: 171].

Згідно з позицією багатьох дослідників (Москаленко В. Ф., Остапик Л. І., Чешук В. Є., Яворський О. П. [7]), якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому його слід осмислювати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації й інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе.

Найбільш повною вважаємо дефініцію, запропоновану О. Ляшенком: «Якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні й інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт її характеризують як якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату» [5: 7-8].

На наш погляд, в умовах реформування вищої освіти інфраструктура ВНЗ не завжди відповідає Європейським стандартам, однак це явище не заважає окремим вищим школам надавати якісні освітні послуги. Складність ситуації полягає в поліваріантності розуміння якості освіти. У широкому розумінні якість освіти аналізують як збалансовану відповідність процесу, результату та власне освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, що реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає сукупність показників.

Попри різноманітність дефініцій аналізованого поняття, досліджуючи природу терміносполучення «якість освіти», учені обстоюють солідарну позицію стосовно того, що якість освіти та її складників варто зіставляти з базовими уявленнями, нормами, стандартами («заплановані цілі навчання й виховання», «потреби громадян, підприємств, суспільства та держави») [8].

Усебічна рефлексія теоретичних джерел дає підстави сформулювати авторську дефініцію аналізованого феномену: якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке включає комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості особистості для провадження професійної діяльності, що повинна задовольняти всіх суб'єктів навчально-виховного процесу та відповідати вимогам світових тенденцій.

Висновки.

1. Попри всі труднощі й недоліки, які супроводжують процес модернізації вищої освіти України на шляху до загальноєвропейського освітнього простору, слід констатувати, що впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ положень Болонської декларації – це позитивний і незворотній процес, шанс приєднатися до основних перспективних напрямів трансформації в системі вищої освіти Європи.

2. У зв'язку з інтеграцією України в європейський і світовий простір, сьогодення формулює низку високих вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців. За результатами теоретичного аналізу досліджень, публікацій, офіційних документів з'ясовано, що в наукових колах актуалізована проблема якості освітніх послуг у сфері вищої освіти.

3. Забезпечення якості освіти визнане всіма зацікавленими сторонами (освітні заклади, здобувачі освіти й роботодавці) як центральне завдання інституційних змін у сфері освіти. Згідно з Лісабонською стратегією, запорукою досягнення Європою своєї мети – досягнення економікою динамічного й інтелектуального рівня у світі – є забезпечення належної якості вищої освіти на платформі європейських стандартів і рекомендацій з організації освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беззубко Л. В. Розвиток системи освіти у сучасних умовах : монографія / Л. В. Беззубко, О. І. Черниш, Л. С. Соколова ; Донбас. нац. акад. буд-ва і архіт. – Макіївка : [б. в.], 2005. – 132 с.
2. Болонський процес 2020. – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі // Комюніке Конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту. – Льовен-ла-Ньов, 2009. – 6 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / Степко М. Ф., Болубаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабін І. І.; за редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Коротков Є. Концепція якості освіти / Є. Коротков // Підручник для директора. – 2006. – №7. – С. 4–24.
5. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.
6. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст.: Затв. Указом Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р. // Освіта України. – 2002. – 23 квітня (№ 33). – С. 4–6.
7. Рейтингова оцінка діяльності студентів як інструмент підвищення якості освіти та створення студентоцентризованого освітнього середовища / В. Ф. Москаленко, О. П. Яворовський, Л. І. Остапюк, В. Є. Чешук // Гуманітарний вісник. – Додаток 1 до вип. 27, Том II (35): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 202–207.
8. Романенко Ю. А. Якість освіти: суть поняття та оцінювання [Електронний ресурс] / Ю. А. Романенко. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Npdntu/pps/2009_3/romanenko.pdf
9. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
10. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е издание, переработанное и дополненное. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
11. Шевченко С. О. Забезпечення якості вищої освіти в Україні у вимірі Болонського процесу: здобутки та державно-управлінські проблеми (2005–2010 рр.) [Електронний ресурс] / С. О. Шевченко. – Режим доступу : <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=115>.
12. Якименко Ю. І. Якість освіти – крок до європейської інтеграції [Електронний ресурс] / Ю. І. Якименко. – Режим доступу :
13. <http://kpi.ua/530-3>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Плачинда Тетяна Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету

УДК 378.937

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Ганна ПОЛЯКОВА (Одеса, Україна)

Постановка проблеми. Проблема підготовки конкурентоспроможного юриста перебуває сьогодні в ряді найважливіших педагогічних проблем, що вимагають серйозного вивчення й вирішення в умовах євроінтеграції і глобалізації, диверсифікації вітчизняної вищої професійної освіти і її подальшої модернізації. Її актуальність обумовлена зростаючою потребою суспільства й ринку юридичних послуг, що формується, у творчій особистості фахівця-юриста, що володіє високим рівнем професіоналізму у сфері юриспруденції й міжкультурної комунікації із зарубіжними партнерами й колегами, яка потребує іншомовної комунікативної і соціокультурної компетентності.

В умовах кризи розвитку європейського й національного ринків інтелектуальних послуг учені виділяють як найбільш актуальну проблему підвищення якості підготовки майбутніх фахівців-юристів, що насамперед зв'язується із формування їхнього професійного іміджу. У зв'язку із цим в останні роки значно активізувалися дослідження, що стосуються пошуку необхідних, достатніх і більш ефективних педагогічних умов, що забезпечують успішну реалізацію цієї мети.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що феномен «імідж» певною мірою висвітлено в працях Е.Б. Перелигіної, Е.А. Петрової, А.Ю. Панасюка, Г.Г. Почепцова, В.М. Шепеля, Ф.А. Кузіна та інш.; особливості іміджу фахівця загалом досліджено В.Г. Горчаковою, Е.А. Петровою, В.М. Шепелем та інш.; проблема формування іміджу фахівців сфери соціально-культурних та освітніх послуг вивчалася В.В. Ісаченко, Л.Г. Поповою; різноманітні аспекти підготовки майбутніх перекладачів дослідили Б.В. Беляєв, І.О. Зимня, В.І. Карабан, І.В. Корунець, Г.М. Мірам, І.І. Халеева, R.W. Brislin, E.A. Glitt, M.D. Gutner та інш.); деякі питання щодо сутності й особливостей формування професійного іміджу у майбутніх перекладачів вивчалися Ю.І. Матюшиною.

Натомість у сучасній психолого-педагогічній теорії не існує однозначної думки щодо розуміння сутності й висвітлення змістовного аспекту професійного іміджу юриста, що істотно ускладнює вирішення завдань, пов'язаних із визначенням педагогічних умов його формування під час навчання у вищому юридичному навчальному закладі. Відповідно залишаються нерозкритими педагогічні аспекти змісту та форм відповідної навчальної діяльності, які істотно впливають на ефективність виконання майбутнім юристом різноманітних функцій його професійної діяльності. Тому особливої актуальності набуває проблема визначення педагогічних умов формування професійного іміджу майбутнього юриста, що передбачає науково обґрунтований аналіз сутності та структури означеного феномена, а також вияв адекватних форм і методів його фахової та іншомовної комунікативної підготовки.

З огляду на актуальність, теоретичну і практичну значущість означеної проблеми, **метою** цієї статті є обґрунтування комплексу організаційно-педагогічних умов, необхідних і достатніх для забезпечення іншомовної комунікативної підготовки майбутніх юристів у процесі їх навчання іноземної мови у вищому юридичному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Оскільки поняття «умова» і «організаційно-педагогічні умови» в літературі визначаються по-різному, то в результаті вивчення даного аспекту встановлено, що під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, певним чином структуровані, спрямовані на досягнення мети; середовище, у якій педагогічні умови виникають, існують і розвиваються; результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення педагогічних цілей; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на рішення поставлених педагогічних завдань [3: 50]. Ми вважаємо, що педагогічні умови не можна зводити тільки до зовнішніх обставин, до обстановки, до сукупності об'єктів, що роблять вплив на процес, тому що юридична освіта особистості постає як єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності і явища. Через це під організаційно-педагогічними умовами професійної й іншомовної комунікативної підготовки майбутніх юристів ми розуміємо сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин науково-освітнього середовища, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, організаційних форм навчання й професійного виховання для досягнення поставленої мети. На нашу думку, до організаційно-педагогічних умов можна зарахувати ті, які свідомо створюються в освітньому процесі й повинні забезпечувати найбільш ефективну організацію навчання майбутніх юристів провідних функцій професійної та іншомовної комунікативної діяльності. Це сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу й внутрішніх особливостей особистості майбутнього юриста, від яких залежить становлення його позитивного професійного іміджу як мобільного й конкурентоспроможного фахівця сфери юридичних послуг.

Для виявлення комплексу організаційно-педагогічних умов, що сприяють підготовці конкурентоспроможних юристів, нами були намічені такі шляхи, як фіксація соціального замовлення суспільства до вищої юридичної професійної школи за рівнем підготовки майбутніх фахівців; вияв специфіки організації навчально-виховного процесу вищої юридичної школи, зокрема в аспекті викладання навчальної дисципліни «іноземна мова»; виявлення сутності й структури професійного іміджу майбутніх юристів.

Під ефективністю іншомовної комунікативної підготовки майбутніх юристів ми розуміємо такий стан організації навчання іноземних мов, що відображає співвідношення між реально досягнутою й можливою продуктивністю функціонування даного процесу. При цьому ми передбачали, що позитивна динаміка іншомовної комунікативної підготовки майбутніх юристів визначається реалізацією відповідного комплексу організаційно-педагогічних умов.

Оскільки під організаційно-педагогічними умовами іншомовної комунікативної підготовки майбутніх юристів ми розуміємо необхідну й достатню сукупність засобів та заходів навчально-виховного процесу, дотримання яких забезпечує досягнення ними більш високого рівня сформованості професійного іміджу як носіїв іншомовної комунікативної компетентності у сфері юридичних послуг, то при обґрунтуванні комплексу умов ми виходимо з того, що:

- комплекс - це якісне сполучення окремих компонентів або процесів у єдине ціле, відмінне від простої суми своїх частин;

- взаємодія й взаємозв'язок компонентів набувають характер неієрархічної структури, спрямованої на одержання означеного результату;

- виключення будь-якого елемента з комплексу не приводить до розпаду об'єкта, а дозволяє елементам, що залишилися, функціонувати, але з набагато меншою ефективністю.

У комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність іншомовної комунікативної підготовки майбутніх юристів ми включили: забезпечення продуктивного характеру організації їх навчально-пізнавальної діяльності при вивченні іноземної мови й дисциплін спеціалізації; посилення професійної спрямованості викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін з урахуванням кон'юнктури ринку юридичних послуг; оптимізація виховного потенціалу освітнього середовища на основі організації соціального партнерства кафедр із зовнішнім оточенням і роботодавцями сфери юридичних послуг. Механізм виявлення комплексу організаційно-педагогічних умов включав урахування сутності й структури позитивного професійного іміджу майбутніх юристів, специфічних особливостей його становлення й формування.

Так, при забезпеченні продуктивного характеру організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх юристів при вивченні іноземної мови й дисциплін спеціалізації ми виходили з наступних міркувань і аргументів, представлених нижче. В умовах кризи європейського й національного ринків інтелектуальних послуг учені виділяють як найбільш актуальну проблему підвищення якості підготовки майбутніх фахівців-юристів, що, насамперед, пов'язується із набуттям ними особливої професійної характеристики – мобільності й конкурентоспроможності.

У сучасних умовах розвитку суспільства головним в освітньому процесі кожного вишу стає не стільки одержання майбутніми фахівцями нової навчальної інформації, скільки розуміння ними принципів, понять, законів і закономірностей здійснення функцій професійної діяльності. Це, зокрема, свідчить про те, що підготовка майбутніх юристів у наш час стає не тільки усе більш орієнтованою на навчання іноземної мови як новому коду, новому способу вираження думки, джерелу відомостей про національну культуру народу-носія досліджуваної мови. Професійна підготовка спрямована на формування у них здатності й готовності до активної, творчої діяльності в умовах конкуренції, що збільшується на ринку юридичних послуг. Професійна готовність до юридичної діяльності, будучи прикінцевим результатом цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців сфери юридичних послуг, здобувається ними у процесі досить інтенсивно насиченого навчального пізнання, що вимагає високого рівня інтелектуальної активності, а також використання стратегій самостійного пошуку при вивченні іноземної мови і фахових дисциплін. А це можливо лише в умовах організації навчально-пізнавального процесу продуктивного характеру, що передбачає, за твердженням науковців (В. Андреева, О. Анісімова, Н. Кічук, В. Ляудис):

- зіткнення й подолання протиріч; аналіз подібності й відмінності, порівняння й зіставлення; порівняння ймовірне й неймовірне, припустиме й неприпустиме, реальне й нереальне;

- визначення причинно-наслідкових зв'язків на репродуктивному й продуктивному рівні;

- вибір рішення завдання, оцінка реальності й ефективності обраного варіанта рішення.

Відповідно до принципів організації спільної продуктивної діяльності в ході професійної підготовки майбутніх юристів виправдовують себе наступні види робіт, що передбачають введення продуктивних творчих завдань уже на початковому етапі навчання іноземної мови і їх спільне вирішення студентами-юристами; розвиток форм співробітництва між викладачами й студентами відповідно до рівнів оволодіння іншомовною культурою й способами рішення продуктивних завдань; поетапний рух студентів-юристів до саморегульованої діяльності в процесі вибору, постановки й способів реалізації професійно значущих завдань, що потребують використання засобів іноземної мови.

Зокрема, використовуючи під час навчання студентів-юристів іноземної мови чотирьохфазну модель перекладу, запропоновану Л. Латишевим [2:86], ми розглядали його як міжмовну, міжкультурну й міжособистісну продуктивну діяльність. Студенти-юристи усвідомлювали, що основним продуктом їх професійної діяльності у сфері юридичних послуг як юриста-перекладача є текст, породжуючи який, він завжди ставить перед собою певну мету, виходячи з комунікативних установок учасників ділової й міжкультурної комунікації. Нею може бути повідомлення одержувачеві яких-небудь юридичних фактів; прагнення спонукати до здійснення певних дій або переконати у вірогідності повідомлюваного; виразити ставлення відправника до повідомлюваного або його бажання перевірити дієвість контакту з одержувачем. Це означає, що в процесі ділової й міжкультурної комунікації юрист як перекладач завжди вирішує певні комунікативні завдання творчого характеру, оскільки в роботі над текстом для досягнення еквівалентності потрібні різноманітні перекладацькі перетворення.

Аналіз теоретико-експериментальних досліджень (Я.В. Гольдштейн, Л.А. Карпенко, І.Е. Нелисова, Т.К. Цветкова й ін.), присвячених рішенню комунікативних завдань у процесі вивчення іноземної мови, свідчить про ефективність спільної діяльності учасників навчального процесу в порівнянні з індивідуальною. Так, необхідність введення продуктивних творчих завдань уже на початковому етапі професійної підготовки майбутнього юриста обумовлена тим, що в основі його професійно зорієнтованої перекладацької діяльності лежить інтерпретація іншомовної інформації. У цьому випадку мається на увазі, що інтерпретація іншомовної інформації не є простим лінійним процесом вибору готової відповіді з ряду запропонованих, а діяльність особливого роду - евристичного, пошуково-творчого, що потребує бачення, розуміння й вироблення способу самостійного рішення юридичної проблеми. Тому й навчання діяльності по інтерпретації іншомовної юридичної інформації повинне здійснюватися шляхом вирішення саме проблемних завдань, сформульованих у вигляді соціокультурних пошуково-пізнавальних проектів; комунікативно-пізнавальних і комунікативних завдань; міждисциплінарних, комунікативно-орієнтованих ігор.

Продуктивність іншомовних проблемних завдань обумовлена тим, що:

- включення різноманітних тем про життя й культуру народу країни досліджуваної мови, які значущі для людини й співвіднесені з її внутрішнім світом, породжує особистісне ставлення до них, а їх обговорення актуалізує всю систему взаємин учасника обговорення, забезпечуючи природну вмотивованість іншомовної комунікації;

- вирішення проблем, що мають місце у сфері юридичних послуг, у процесі спільної діяльності студентів-юристів постійно вдосконалює роботу психофізіологічних механізмів їх іншомовного мовлення, розвиваючи відповідні фонетичні, граматичні й лексичні навички;

- обсяг знань і досвід міжкультурної комунікації, що здобуваються і актуалізуються в ході вирішення професійних проблем майбутніх юристів із застосуванням засобів іноземної мови, розвивають їхню іншомовну комунікативну компетентність і виховують відповідні манери етичної поведінки у сфері юридичних послуг.

Вирішення пошуково-творчих завдань вимагає реалізації певних методів навчання, у яких студенти як майбутні юристи могли б виявити свою самостійність і активність, розвинути свій творчий потенціал. Найбільш ефективними для рішення цих завдань, на думку В. Шапошникова, є метод проектів, рольової й ділової гри. Зокрема, рольова гра тлумачиться в педагогічних дослідженнях [3: 125] як метод, за допомогою якого фахівець, що навчається, повинен вільно імпровізувати в рамках заданої ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників. Використання ролі передбачає дотримання певних норм і правил, тому в процесі рольової гри відбувається їх усвідомлення, підвищується рівень загальної і професійної культури поведінки студентів-юристів, які опановують діловий етикет. Оскільки конкретна роль допускає різноманіття способів її виконання, це дає можливість студентам-юристам виявити свою індивідуальність і творчі здатності. Організація співробітництва учасників освітнього процесу на базі інтенсивної самостійної пізнавальної діяльності майбутніх юристів, які свідомо використовують знання іноземної мови, сприяє вдосконалюванню їх теоретичної й практичної іншомовної комунікативної підготовки, створюючи необхідну можливість для формування в них якостей конкурентоспроможної особистості фахівця сфери юридичних послуг.

Висновки. В основу дослідження покладене припущення про те, що іншомовна комунікативна підготовка майбутніх юристів буде здійснюватися успішно, якщо вдасться реалізувати комплекс організаційно-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення пріоритету продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів-юристів при вивченні іноземної мови й спеціальних дисциплін; посилення професійної спрямованості викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін у контексті врахування кон'юнктури ринку юридичних послуг; оптимізація виховного потенціалу навчального предмета «Іноземна мова» впродовж організації соціального партнерства.

Перспективу подальших досліджень слід вбачати в розробці інноваційних технологій навчання і професійного виховання майбутніх юристів засобами іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. — М.: Высш. шк., 1991. — 206 с.
2. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л.К. Латышев, В.И. Провоторов. — М.: НВИ-Гезаурис, 2001. — 136 с.

3. Педагогика: учебн. пособие для студ. пед. учебн. заведений / В.А. Сластёнин и др. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. — 512 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Полякова Ганна Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Одеська юридична академія».

УДК 378.4 (430-25) «18.../...19»

PRECONDITIONS OF UNIVERSITY SYSTEM REFORMING IN GERMAN STATES AT THE BEGINNING OF XIX CENTURY

Roman PRYBORA (Кіровоград, Україна)

Modern tendencies in the development of education of Ukraine with its primary task to integrate into international space provide for the necessity of renovation of the Ukrainian system of higher education. The process of the university system modernization in our country is impossible without the exploration and analysis of foreign countries' educational experience, in particular that of Germany. A vital role for the history of coming into being of the German state, development of its science and education was played by German universities in the early XIX century. Exploration of such experience will benefit reform optimization and help to find new approaches to solving topical problems in the field of higher education and state building in Ukraine.

The analysis of the scientific sources and researches. The German university system of the late 1700s early 1800s was the subject of researches conducted by Ph. Altbach, L. Boehm, T. Ellwein, W. Engelhorn, M. Kusch, P. Maassen, F. Paulsen, F. Ringer and others. The basic social and political transformations in the European countries in the XIX century and Germany in particular were explored by E. Lipson, T. Nipperdey, E. Turner and E. Weiss.

The problems of higher education and the influence of education reforms on the organisation of studying in higher educational institutions were the topic of researches by the Ukrainian and Russian scientists N. Abashkina, A. Andreev, J. Vasyuk, I. Valueva, N. Vorobyova, B. Vulfson, N. Kichuk, K. Korsak, Z. Mal'kova, M. Nikandrova and M. Sokolova. Nevertheless, despite such a wide range of scientific works, the preconditions, which caused the intense development of German universities at the beginning of the XIX century, have not yet been thoroughly analysed, which in itself predetermined the topic of our research.

The aim of our work is to analyse the socio-political, economic and ideological preconditions of the university system reforming in German states at the beginning of the XIX century.

During the XVIII century and down to Napoleon's time "*Germany*" was merely an expression. It was not the name of a state, and it scarcely signified a nation. During the Reformation at the XVI century Luther had addressed an appeal to the nobility of the German nation, but he was using terms vague and not clearly defined. There was not such uniformity of character and manners that the Germans could think of themselves as one. Before the XIX century in the territory of modern Germany there were more than two hundred German states, principalities and free cities independent of each other but formally bound together in the Holy Roman Empire. Austria thanks to the House of the Habsburg enjoyed precedency, but Prussia was the stronger military power, and therefore a formidable rival. The rest of the German states grouped themselves round Austria or Prussia, clinging strenuously to their independence and jealously resisting any encroachment upon their sovereign rights [6: 42]. Whereas in Spain and in France there had long ago arisen a strong central government, able in the course of time to weld together diverse populations and make them feel that they were part of one whole [8: 212–213].

The first step forward to the consolidation of Germans into one nation came at the beginning of the XIX century, when Napoleon conquered most German states and swept the old system away. The number of states was reduced from more than two hundred to thirty eight. There was also a reorganization of state, administrative, legal and military systems. Similar reforms were brought about in education. Though during this time the yoke of France was so heavy on Prussians and other Germans, that their common German nationality seemed more precious than ever before [8: 216]. The British historian E. Lipson wrote "Nowhere was the strength of Napoleon greater than in Germany, nowhere was the reaction against his domination more far-reaching in its consequences" [6: 42].

The war between France and Germany resulted in the reduction of the number of German universities. Over 20 years (since 1798 to 1818) Germany lost 18 out of 35 its acting universities [4: 71].

Some of the oldest German universities with great history and traditions, like those of Cologne, Erfurt and Wittenberg, ceased to exist. Professor Ch. Meiners, who worked in the Göttingen University at that time and studied the conditions of German universities, stated the drastic worsening of the university crisis in Germany at the end of the XVIII century. In the Preface to his book „*Über die Verfassung und Verwaltung deutscher Universitäten*“ (1801) he wrote „It is both well-known and sad that almost all German higher schools over the last ten years, and especially the last five, have not only been declining, but have already considerably declined“ [1: 61].

Ch. Meiners distinguished three main reasons of the university closure:

1. War conflicts between France and antirevolution coalitions on the territory of the Holy Roman Empire, which began in mid-1790s and happened almost each year.

2. Reduction of the universities funding, which led to bankruptcy of small universities with not so many students. These universities did not profit from their tiny parcels of lands during the warfare and the war drove their students off.

3. Loss of state protection. Almost all closed universities were dissolved by their new governments or fundamentally new political structures which came into existence in Europe as a result of Napoleon's war campaigns [1: 61-62].

E. Lipson states one more reason, which is the universities' opposition work. Scholars and men of letters gave a powerful impulse to the uprising against Napoleon. As the Austrian statesman K. Metternich put it down "Universities were inspiring the youths confided to them with contempt for, and opposition to, the legally established order. A whole class of future State officials, professors, and incipient literary men, is here ripened for revolution" [6: 46].

Such activity predominated in Prussia and spread in smaller German states. The university students organized in a national patriotic society *Burschenschaft*, which undertook reactionary work against the new administration and therefore was considered dangerous and suffered persecution [8: 223].

Four German universities were closed by the French Republic in 1798 after enclosing the left bank of the Rhine.

By the Bavaria monarch's orders in 1803 and 1809–1810 five universities, which existed on the conquered territories, ceased to exist. One more university was closed after joining lands by the Duke of Nassau. Two universities were dissolved in 1809 in the Kingdom of Westphalia. And finally in 1811 and 1816-1818 Prussia abolished six its universities, among which only two had been formed in Prussia in the XVIII century whereas other four existed on the annexed territories. Two of these universities were transferred to other places and joined to the already existing universities.

If we consider the process chronologically, we can conclude that it was Catholic universities which were first affected. This was a direct consequence of Napoleon's policy towards the church possessions in the Holy Roman Empire. In autumn of 1794 French troops occupied the left bank of the Rhine, including the lands of Cologne, Mainz and Trier Archbishoprics. Under the peace treaty dictated by Bonaparte in Campo Formio (1797) the area was annexed by the French Republic, after which the universities in Trier, Mainz, Cologne and Bonn were dissolved and their property passed to the state. In the place of universities there were opened French departments central schools [9: 54].

However, the secularization of church lands in the Holy Roman Empire had just begun. It ended with the adoption by the German states in 1803 of the new structure of the empire, according to which all spiritual principalities were abolished and their territories at the suggestion of Napoleon were used as compensation for those German principalities, who had suffered territorial and economic losses as a result of French conquest [4: 113].

In 1803 Augsburg, Bamberg and Würzburg Archbishoprics were joined to Bavaria. Immediately after the annexation of new lands the University of Bamberg and the University of Dillingen, which was subject to the Augsburg Archbishoprics, were closed. The same situation occurred in the territory of the Duchy of Nassau with the Fulda University. Thus, throughout several years, Germany lost seven Catholic universities [4: 113].

Secularization has affected not only the Catholic universities, but also the Protestant ones. In 1809 the authorities of the Kingdom decided to close two Protestant Universities of Rinteln and Helmstedt [2: 119].

Bavarian oldest university, founded by the House of the Wittelsbach in the mid-XV century in Ingolstadt in the upper Danube, in 1800 because of the threat of the French troops was moved to Landshut, near the eastern border of Bavaria. Simultaneously with the organization of the new location there began the university modernization. The ideologist and the engine of the Bavarian reforms, including education, was Count Maximilian von Montgelas (1759–1838), an outstanding statesman. It was his policy that allowed making in Landshut the transition from a privileged scientists' corporation to the controlled by the state higher educational institution, which by 1825 had become one of five largest universities in Germany having about 1,000 students. After the transferring of the University to Munich (1826), it became a recognized intellectual center of German Catholicism [4: 114–115].

Another modernized university of Bavaria in 1803 was the University of Würzburg, which in the last quarter of the XVIII century won fame as one of the best in Catholic lands [5: 33]. In 1803–1806 it was here that Friedrich Schelling (1775–1854) began to give his famous lectures on natural philosophy.

Due to the concluded in 1805 by Count Montgelas alliance with Napoleon the Elector of Bavaria received the title of a King after the official collapse of the Holy Roman Empire (1806), and although as a result of further territorial changes Würzburg stopped being a part of Bavaria and became a separate "Grand Duchy". The lands of the Tyrol Kingdom and those of the former imperial city of Nürnberg were included, which meant joining the Universities of Innsbruck and Altdorf.

The University of Altdorf founded in the XVII century by the initiative of Nuremberg townspeople received the university status, where new Lutheran subjects studied. Perhaps that is why the government had originally planned to keep it. However, by the decree of September 24, 1809, King Maximilian I closed the

University in Altdorf, which was due to the accession to Bavaria of the Principality of Bayreuth, which since 1806 had been under French protectorate.

Thus, the policy of the Bavarian government witnessed a clear desire to save funds that were directed to the development of universities. Therefore of several nearby higher educational institutions, which previously belonged to different states, with their accession to the Kingdom of Bavaria there was only one left.

Similarly to Bavaria, Prussia had to solve similar tasks to optimize its university system with the only difference that it had received new universities not as an ally but rather as the winner of Napoleon. Prussia annexed Erfurt the university of which was closed.

Near Halle there was a well-known Wittenberg University. In 1817 the Universities of Halle and Wittenberg merged into one (*Vereinigte Friedrichs – Universität Halle – Wittenberg*). All practical training took place in Halle, while in Wittenberg there was only the seminar on theology [5: 35].

Finally, in October 18, 1818 of King of Prussia Friedrich Wilhelm III by his decree closed just three universities – in Münster, Paderborn and Duisburg.

The researcher of German higher education W. Engelhorn blamed the kings for the closure of German universities, since the prince, despite the devastation of war were trying to keep their universities. Heidelberg is an example of these [5: 62].

Difficulties in the modernization of universities in the era of the Napoleonic wars were associated with the French intervention in the political life of Germany, which is clearly shown by the history of the Kingdom of Westphalia universities. Westphalia was planned by French administrators as an “exemplary” state, which was to show the progressive ways of development for the whole territory of the former Holy Roman Empire and simultaneously strengthen the strategic influence of France in the region. The capital of the kingdom was the city of Kassel, and the crown passed to Napoleon’s brother Jerome.

The Kingdom of Westphalia incorporated five Protestant universities: Halle (of Prussia), Göttingen (from Hanover) Helmstedt (from Brunswick), Marburg and Rinteln (from Hesse-Kassel), which now had to integrate into a new system of relations with the state.

To manage this system in Kassel there was created the position of general director of public instruction, which on Napoleon’s personal recommendation was taken by Johannes von Müller, the famous Swiss historian and public activist, who belonged to the scientific and literary elite of Weimar. This appointment contributed to the development of the university [5: 64].

The French subsequently concluded that the existence of five universities for a country with a population of two million, which was Westphalia, was unacceptable expenditure for the budget. After Müller’s death in 1809 his successor put the plan to close universities to its logical conclusion. Universities in Rinteln and Helmstedt were chosen to be closed next.

Expansion of the French university model took place in the ideological direction. The revolutionary transformation in France affected the universities and contributed to the construction of a new education system “from scratch”. In 1789 by the law all the existing French universities with their possessions were subordinate to the state, and later in 1792 by the decree of the Legislative Assembly and the new law on education 1794 universities in their previous form were destroyed along with the other remnants of aristocratic feudal regime. These events were preconditions for the liquidation of universities in different parts of Europe.

There was consolidated the principle of partition of former universities into autonomous professional schools. The advantage of oriented higher education was that it made possible to quickly provide the state and especially the army with well-trained specialists. In addition, individual elements of the system, such as the Ecole Polytechnique in Paris, became centers of fundamental science, especially in physics and mathematics. This interest is explained by the need for military and engineering. This indicated the attractiveness of the new educational model abroad [9, 52].

The French university model took its final shape after Napoleon had passed the law “On the University of France” in May 10, 1806. In this Ordinance, the emperor formulated the new leading idea of a French university [9, 53].

Created after the French Revolution, a new educational system in practice implemented an alternative to universities which had been discussed by the Enlightenment followers and proved its effectiveness. The main features of this system were the complete opposite to the university principles. Namely: first, advanced sciences were taught not together, but at the annual, not linked highly specialized schools, where educational process was aimed at mastering the practical profession. Secondly, the universities performed just educational function, whereas scientific research was the prerogative of special institutions. Thirdly, the whole educational system was under the centralized control of the state, which provided training by one and obligatory for every specialty curriculum [2: 112].

Another precondition for the reforming of higher education in German states was a low level of teaching staff. According to Rousseau “ignorant” teachers were appointed to the university departments, the examinations for doctoral degrees were turned into a mere formality, and scientists’ diplomas were acquired by those who could pay for them. The most famous philosophers were not associated with universities but rather with scientific activities led by patrons. For example, T. Hobbes was tutor to Lord Cavendish of Hardwick. J. Locke was personal physician and tutor to the son of Earl of Shaftesbury. G. Lessing headed the ducal library

in Wolfenbüttel under the commission of the Duke of Brunswick. J. Herder was the court preacher in Weimar. R. Descartes, F. Bacon and B. Spinoza paid for their own intellectual activity.

Publishing gained its weight as an alternative to patronage system. In the XVIII century Germany the number of secular books in German twice exceeded the number of religious publications in Latin [3: 828].

Deprived of its possessions during the Reformation church could no longer promote priest careers, which resulted in a decline of the theological faculties students.

A new class of bourgeoisie, which emerged in Germany in the late XVIII century and took responsibility for the modernization of the country, was a class of people who were educated at the universities. Thus universities played an important role in public and private life – in contrast to England and France. This tradition was restored in the XIX century on the secular basis [7: 416]. The middle class preferred legal education. At the same time as an alternative to universities there appeared secondary schools – *Gymnasia* for classic subjects and *Ritterakademia* for teaching aristocratic manners – the program of which was predominantly secular.

Expanding of educational space which began in Prussia after the approval of compulsory primary education (1763) led to an increase in the number of educated people who were dissatisfied with their social status. There arose the necessity of educational facilities. In this situation the university as an educational and research institution was supported by the philosophy of idealism. Idealists' interest in the reforming of university was linked to their social stratum. I. Kant, J. Fichte, F. Schelling, G. Hegel and F. Schleiermacher belonged to the social stratum that got a chance to improve the social status through the development of the system of public schools. They found themselves in a situation of fierce competition for academic positions, forcing them to wait for the opening of academic vacancies for years.

Thus, the article stipulates that the main preconditions of the reforming of higher education in the German states in the early XIX century were socio-political, economic and ideological. These preconditions were closely interrelated and ensued from each other. The socio-political ones included Napoleon conquest of German states, the beginning of their consolidation and the development and of some (Prussia, Austria, Bavaria) in the full impact states, the idea of national identity and unity of the German nation. The economic grounds implied the ruining of the material base of universities as a result of war, loss of protectorate from the state institutions, the need for professionals who would satisfy the demands of the economic system of the time. Ideological preconditions were provided by the development of philosophy and idealism as well as the secularization of universities.

BIBLIOGRAPHY

1. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев – М.: Знак, 2009. – 640 с.
2. Валуева И. П. История университетов Европы XI–XIX вв. / И. П. Валуева. – М.: ЕВРАЗИЯ, 2010. – 415 с.
3. Коллинз Р. Социология философий. Глобальная теория интеллектуального изменения / Р. Коллинз. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. – 1281 с.
4. Boehm L. Die Ludwig-Maximilians-Universität in ihren Fakultäten. Erster Band. / L. Boehm, J. Spörl. – Berlin: Duncker & Humblot Verlag, 1972. – 451 s.
5. Engelhorn W. Die Universität Würzburg 1803–1848: ein Beitrag zur Verfassungs- und Institutionengeschichte. (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Würzburg, Bd. 7) / W. Engelhorn. – Neustadt an der Aisch: Degener Verlag, 1987. – 462 s.
6. Lipson E. Europe in the nineteenth century: an outline history / E. Lipson – London: A&C Black Ltd., 1921. – 298 p.
7. Nipperdey T. Germany from Napoleon to Bismarck: 1800–1866. [tr. Daniel Nolan] / T. Nipperdey, – Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2014. – 760 p.
8. Turner E. R. Europe in 1789-1920 / E. R. Turner – London: William Heinemann, 1921. – 687 p.
9. Weiss E. Montgelas. Band 2: Der Architekt des modernen bayerischen Staates 1799–1838 / E. Weiss – München: C. H. Beck Verlag, 2005. – 872 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Прибора Роман Іванович – здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

УДК: 37.091.3:81'243(437.6)

ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СЛОВАЧЧИНИ

Ліна СМІРНОВА (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. В кінці 20-го на початку 21-го століття світова тенденція сприяння вивченню іноземних мов в контексті глобалізації освіти та європейської інтеграції здійснила суттєвий позитивний вплив на розвиток галузі іншомовної освіти в Словаччині. Для сучасної мовної політики цієї країни знаковим стало прийняття у 2002 році на Барселонському саміті Ради Європи глави держав та урядів принципу "рідна мова плюс дві іноземні" та "індикатора лінгвістичної компетентності". Це передбачає вивчення, щонайменше, двох іноземних мов з раннього віку і має стати частиною діяльності закладів шкільної, університетської та професійно-технічної освіти ЄС, Словаччини зокрема.

Впровадження білінгвальної освіти стало одним із пріоритетних напрямків у нових словацьких міністерських програмах на 2007–2013 роки. Зміна доктрини викладання іноземних мов в Словаччині зумовила реалізацію країною концепції 2007 року, яка передбачала викладання іноземної мови в початковій та

середній школі [5].

Сьогодні, коли програми раннього навчання іноземній мові працюють і вдосконалюються, переважна більшість зусиль словацьких педагогів та науковців направлена на якісну білінгвальну освіту, що також є актуальним і для нашого освітнього простору. Враховуючи географічну та ментальну близькість Словаччини та накопичений цією країною вагомий досвід в питаннях полікультурної та білінгвальної освіти, вважаємо доречним та своєчасним вивчення словацького досвіду в цій галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед українських науковців питання іноземної та білінгвальної освіти в країнах-членах Ради Європи досліджують Боднарчук Т.В., Тадеєва М.І., Поченюк Я.В., Штифурак А.В. та інші, однак безпосередньо досвід Словаччини не досліджується. Тенденціям розвитку білінгвальної освіти присвячено роботи таких словацьких науковців, як Єви Малої, Яни Хартанської, Беати Хоцкіцкової, Адріани Халушкової, Річарда Репки, Едіти Хорначкової-Клапцікової, Сільви Валкової та інших. Проте, як показує аналіз періодичних педагогічних видань Словаччини, питанням розвитку моделі білінгвальної освіти не приділялося належної уваги.

Формулювання мети статті та завдань. Отже, метою статті є розглянути досвід Словаччини щодо впровадження та розвитку білінгвальної освіти. У процесі викладу статті було поставлено **завдання** проаналізувати законодавчу базу даного питання та визначити особливості умов реалізації засад білінгвальної освіти в Словаччині з перспективою впровадження конструктивних ідей в українське освітнє середовище.

Виклад основного матеріалу статті. Сприяння вивченню іноземних мов для підтримки мультилінгвізму в межах ЄС, покращення рівня викладання та можливість отримувати освіту протягом життя з урахуванням індивідуальних потреб уже давно стали окремими напрямками діяльності міністерства освіти Словаччини. У контексті впроваджень в зазначених сферах, першою всеосяжною програмою, спрямованою на це, була *Lingua*, запроваджена у 1989 році. Відтоді, як зазначають в міністерстві, вивчення іноземних мов лежить в основі освітніх програм.

Останні роки асоціація державних директорів вищих шкіл при міністерстві освіти Словаччини актуалізує проблему якості білінгвальної освіти і в одній з своїх резолюцій зазначає про необхідність коригування чітких критеріїв для двомовної освіти і лише після цього змінювати систему фінансування шкіл, передбачену реформою вищої освіти [2008]. Наразі сама модель фінансування потребує доопрацювання, тим не менш підтримка двомовних навчальних закладів на належному рівні є першорядною на думку фахівців, оскільки перш ніж вкладати кошти в білінгвальну освіту, необхідно дивитись на якість того чи іншого навчального закладу.

Оскільки проблема фінансування стоїть надзвичайно гостро для словацьких колег, ними чітко зазначається необхідність забезпечити високоякісну двомовну освіту, оскільки в протилежній ситуації підвищення рівня освіти, до якого так прагне країна, буде під загрозою повного зриву. Адже міністерством планується вивести на рівень державних іспитів мови, які складатимуть основу двомовного навчального закладу і вивчатимуться студентами не менше чотирьох років. Значимим, що згідно закону про освіту, щоб відкрити двомовний навчальний заклад в цій країні, необхідно щоб іноземною (не рідною) мовою велось викладання принаймні трьох основних предметів, наприклад фізика, хімія, біологія, математика, географія тощо, залежно від напрямку навчального закладу.

В Словаччині згідно статистики інституту інформації та прогнозування освіти в 2011 році загальна кількість білінгвальних навчальних закладів складала 51, в яких навчалося більше 4000 студентів. Завдяки невпинній роботі по вдосконаленню білінгвальної освіти та здоровій критиці наявних недоліків, пов'язаних з організацією та якістю навчання, фінансовими питаннями тощо, в 2013 році існувало вже 47 двомовних закладів. Такий показник говорить про складність питання та прагнення словацьких колег понад усе закласти основи якісної моделі білінгвальної освіти.

Достатньо велика кількість словацьких двомовних гімназій, коледжів, професійно-технічних училищ та інших навчальних закладів створювалися на основі міжнародних угод. Відповідно, в цій країні існують двомовні школи, основною іноземною мовою в яких є на завжди англійська, хоча вона є найпоширенішою. Іншими пріоритетними мовами є чеська, німецька, іспанська, французька і в Братиславі також існує єдина в країні словацько-італійська двомовна гімназія.

Як показують дослідження, переважна кількість студентів висловлюють бажання навчатися саме в білінгвальних навчальних закладах, на відміну від класичних. Позитивним прикладом перетворення відповідно соціального запиту може слугувати досвід гімназії в Кошице (*Premonštrátske gymnázium Kováčska*), яка засновувалася як звичайна 4-х річна гімназія, однак як тільки в доповнення до основного курсу адміністрацією було сформовано двомовне французько-словацьке відділення. В майбутньому це суттєво вплинуло на подальший якісний структурний розвиток гімназії, посприяло розширенню знань студентів та їхньому творчому розвитку. Впровадження такого білінгвального відділення здійснювалося у відповідності до міжурядової угоди, основною метою якої була підготовка майбутніх спеціалістів для співпраці з Францією в галузі культури, економіки та соціальних відносин.

Кількість молодих словаків, які вважають знання іноземних мов корисним невпинно зростає. Більшість з них вважають знання англійської мови надзвичайно важливим. Останнє дослідження інституту інформації та прогнозування освіти, проведене у 2013-2014 роках, свідчить, що вже сьогодні *lingua franca* для 68% словаків в віці від 25 до 64 років може бути англійська мова. Вона залишається

найпоширенішою мовою в Європі [6]. Дана тенденція зумовлена, звичайно, необхідністю економічного і соціального характеру.

Слід зазначити, що перспектива домінування англійської мови в комунікації спільноти примусила словацьких науковців-педагогів говорити про необхідність заохочення молодих словаків вивчати другу мову, яка не є мовою міжнародного спілкування. Історично склалося вже так, що Словаччина завжди була багатомовною країною. Вони запропонували концепцію, суть якої полягає в тому, щоб кожна молода людина вивчала легку для засвоєння іноземну мову. Ця друга мова має бути близькою до рідної. Фактично в Словаччині запроваджується концепція другої рідної мови, вивчення якої повинно починатися в школі та тривати у вищому навчальному закладі. Вивчення цієї мови має супроводжуватися вивченням історії, культури та літератури народу, який спілкується цією мовою.

Даний феномен сформувався, у якомусь сенсі, також завдяки неприйняттю певною кількістю батьків ідеї білінгвальної освіти. Словаки старшого покоління мали побоювання втрати їхніми дітьми власної ідентичності через введення білінгвальної освіти в країні. Педагогами постійно велася поступова роз'яснювальна робота. Серед аргументів «за» білінгвальною освіту позиціонувалися наступні факти:

1) засади білінгвальної освіти не передбачають перевагу однієї мови над іншою, отже, білінгвальна освіта в Словаччині впроваджується таким чином, щоб діти відчували гордість за свою рідну мову і оволодівали іноземною мовою задля власного розвитку і успіху в подальшому житті;

2) переваги економічного характеру для кожної молодої людини, оскільки білінгвальна освіта забезпечить стабільні, добре оплачувані робочі місця та кар'єрний розвиток в майбутньому;

3) позитивний вплив на здоров'я молодого покоління, оскільки під час іншомовної освіти відбувається загальний розвиток інтелекту, а також, опираючись на дослідження 2010 року, з'являється можливість знизити ризик захворіти на хворобу Альцгеймера в працездатному віці.

Також, педагоги регулярно влаштовують дні білінгвальної освіти для батьків та демонструють їм досягнення їхніх дітей, їхні білінгвальні навички зокрема.

За останній період загально прийнята міністерством освіти формула «рідна мова + 2», природнім чином остаточно сформувалася на формулу «рідна мова, англійська мова + одна іноземна мова». З 2011 року в словацьких навчальних закладах пропонують на вибір 6 іноземних мов, з урахуванням, що англійська є обов'язковою, другу іноземну мову можна вибрати з-поміж таких мов, як: німецька, російська, французька, іспанська та італійська.

В Словаччині з'являються перші навчальні заклади мультилінгвальної направленості, наприклад середні школи в місті Нітра залучені в проєкт, координатором якого виступає кафедра романських мов факультету філософії університету Костянтина Філософа в Нітрі (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre). Фінансується цей проєкт посольством Франції в Словаччині, в ньому приймають участь високопрофесійні французькі вчителі. Даний проєкт складається з трьох етапів і передбачає успішну реалізацію засад полікультурності не лише через опанування учнями двох і більше іноземних мов, а й через формування поваги до різних культур (в даному випадку до французької), усвідомлення розмаїття культур (історія, звичаї, традиції тощо) багатомовної Європи і світу.

Загалом, Словаччина опинилась на десятому місці (85%) серед інших країн Євросоюзу по кількості людей, які розмовляють двома і більше іноземними мовами. Цей високий показник забезпечив той факт, що в Словаччині активно практикують декілька іноземних мов, як нами зазначалося вище. Іншими словами, можна дійти висновку, що в цій країні засади білінгвальної освіти впроваджують за наступними напрямками, а саме: білінгвальна освіта орієнтована на нацменшини (чеська, угорська тощо) та білінгвальна освіта орієнтована на європейську спільноту (англійська, німецька, іспанська, французька тощо).

Потужний обсяг роботи передбачає неабияку відповідальність викладачів, їхній високий рівень знань. Згідно даних опитувань Інститутом суспільних справ Словаччини в 2011 році, високий процент опитаних молодих словаків підтвердив той факт, що значною мотивацією для вивчення іноземної мови становить якість освіти, кваліфікація вчителя і що ще важливіше, рівень знань та досвід педагога. Багато досліджень підкреслюють важливість забезпечення практики іноземної мови, що вивчається й за межами навчального закладу, за межами формальної освіти.

Отже, словацькі педагоги та адміністрації навчальних закладів докладають усіх необхідних зусиль для забезпечення мобільності студентів та участь як студентів, так і закладів у міжнародних програмах, проєктах тощо (наприклад щорічний американський проєкт «aces», Академія шкіл центральної Європи яка ініціюється фондом Erste Foundation в Австрії, або проєкт «Connecting classrooms» під егідою Британської Ради чи будь які проєкти, пов'язані з мобільністю студентів).

Для порівняння з початку зробимо короткий огляд структури звичайної іншомовної освіти в Словаччині, яка є обов'язковою і починається, як правило, в третьому класі, однак налічується все більше шкіл, де викладання починається з першого класу. Вже з початкової школи на основі міністерських програм створюються авторські навчальні програми, які забезпечують можливості для профільності класів, де дирекція має змогу посилити наприклад вивчення англійської або інших іноземних мов на основі інноваційних форм освіти. Викладання другої іноземної мови починається з 7-го класу, проте, в межах програми дозволяється адміністрації самостійно обирати рік навчання, за умов, що кількість годин має складати 4 години.

Передбачається, що згідно освітньої концепції 2007 року, а саме концепції формування на теренах Словаччини мультикультурного європейського суспільства, учні продовжують вивчати обрані раніше іноземні мови і випускники середньої школи таким чином досягають рівня знань B2, який вимагається під час вступу у вищій навчальній заклад. Так само, після закінчення професійно-технічних училищ, консерваторій «konzervatóriá», які відповідають нашим музичним училищам тощо студенти мають отримати рівень B1, якщо не планують вступати до вищого навчального закладу та рівень B2 з іноземної мови для подальшої вищої освіти [5].

Що стосується білінгвальної освіти в Словаччині, вона представлена двома типами двомовних навчальних закладів. Перший тип – заклади, створені на основі міжнародних угод, можуть мати власні особливості та працювати за власними навчальними програмами, не опираючись на національну освітню програму. Другий тип – заклади, які не мають укладеної міжнародної угоди і повинні відповідати законодавчій освітній базі Словаччини. В міністерстві освіти цієї країни затверджено окремі освітні програми, стандарти та вимоги по білінгвальній освіті згідно з концепцією мультикультурного європейського суспільства [4].

Розглянемо досвід білінгвальної освіти першого типу в Словаччині на прикладі експериментальної перевірки білінгвальної форми навчання в деяких двомовних навчальних закладах, яка нещодавно проводилася міністерством освіти. Було з'ясовано, що, наприклад в таких приватних закладах, як QSI International School of Bratislava (Міжнародна школа якісної освіти в Братиславі) та Spojená škola Novohradská (гімназія «об'єднана школа Новоградська» в Братиславі) на 3-му та 4-му роках навчання (що відповідає нашим 10-11 класам середньої школи) працюють у відповідності до міжнародної освітньої програми International Baccalaureate Diploma (IBD). Дана програма розрахована на підготовку студентів до вступу до вищого навчального закладу, передбачає подальший розвиток студентів з вираженим інтелектуальним, фізичним, емоційним та етичним потенціалом.

Перевіркою підтверджено, що така освітня програма допомагає мобільності студентів та відповідає міжнародному рівню. Студентам, які пройшли цю програму до кінця, офіційно зараховують її як випускні іспити [5].

Все вище зазначене, безумовно знаходить своє відображення в психології, педагогіці та дидактиці іноземних мов, які мають свої особливості в словацькому освітньому просторі. Проаналізувавши напрацювання словацьких колег стосовно питань білінгвальної освіти, хотілося б зупинитися на тих проблемах та труднощах, які є не лише актуальними і для нашого освітнього простору, але й усвідомлення яких допоможе вітчизняним фахівцям в майбутньому розв'язувати завдання, пов'язані з двомовною освітою. Отже:

1) реалізація білінгвальних освітніх програм супроводжується великою кількістю правил та норм, які, з одного боку регулюють їх, з іншого заважають успішній реалізації цих програм, у тому числі рок від року зростаючі обмеження на їх фінансування;

2) упереджене ставлення до активізації білінгвальної освіти з боку батьків, які побоюються, що у дітей відбуватиметься витіснення усвідомлення їхньої національної приналежності;

3) огріхи переходу на іноземну мову, які пов'язані а) з підміною понять білінгвальна програма та програма з іноземної мови; б) нестача двомовних вчителів; в) використання іноземної мови в контексті соцзамовлення, а не в контексті академічної освіти. Все ж, освітня програма має бути на першому місці; г) білінгвальна програма має тривати стільки, скільки необхідно студентові для оволодіння мовою, рівень якого є індивідуальним для кожного, і його не потрібно ставити в межі добре чи погано він знає іноземну мову;

4) невідповідність навчальних матеріалів вимогам білінгвальної освіти, а саме: неточний переклад слів чи термінів; відсутність належної культурної репрезентації в матеріалах, що змушує вчителів додатково опрацьовувати цей аспект; коли синтаксис і морфологія загалом прийнятні, в той самий час, лексичні особливості та контекст іноді можуть бути незрозумілими студентові з обмеженим знанням іноземної мови, що змушує його почуватися некомфортно;

5) недостатня кількість вчителів-фахівців з білінгвальної освіти. Хоча поліпшення у підготовці вчителів для цього виду освіти останнім часом відбулося, однак їх все ще суттєво наразі бракує;

6) відсутність належної адміністративної підтримки та фінансування (навіть якщо кошти виділяються, чітко прописаного пункту що це кошти на білінгвальну освіту не існує);

7) обмеження, а подекуди й відмова від використання рідної мови, однак: а) студенти потребують пояснень рідною мовою, принаймні на рівні завдань, а також краще опановують іноземну мову коли навчання опирається на рідну; б) не вважається продуктивним і правильним коли вчитель не володіє, відповідно не використовує рідну мову студента, отже сам вчитель має бути білінгвом;

8) брак можливості розвивати мовні навички, який спричинений: а) більшість викладачів скаржитимуться на слабо розвинуті навички студентів; б) для належного розвитку мовних навичок завжди не вистачатиме годин в будь-якій білінгвальній навчальній програмі; в) відсутність у студентів балансу між навичками письма та мовлення (звично вивчають з початку письмо, а потім мовлення, однак насправді необхідно гармонійно поєднувати це в процесі навчання); г) низький рівень очікувань з боку студентів через брак мотивації та нерівних здібностей до вивчення іноземної мови серед студентів [3].

Очевидно, що потреби студентів під час білінгвальної освіти є унікальними, отже навчання пройде успішно, якщо відповідатиме наступним критеріям:

1. процес навчання має бути націлений на «оволодіння» іноземною мовою, а не на «навчання» іноземній мові. Виокремлення цих термінів складає суть психологічного прийому, оскільки під час «оволодіння» навчальний процес сприймається студентами легше, більш позитивно, як щось природне та супроводжується використанням сугестивних методик [2] та методики повної фізичної реакції;

2. підхід до двомовної освіти має полягати у зосередженні навчання від загального до конкретного; від цілого до частини. Саме такий методичний підхід забезпечує формування у студентів таких змістовних контекстів, які в подальшому допомагають опанувати наступні контексти. Такі методики, як Language Experience Activity (LEA), Total Physical Response (TPR) та сугестивні методики забезпечують створення змістовного контексту у студентів;

3. комплексний підхід до двомовної освіти, який забезпечує цілісний, інтегративний та тематичний освітній процес;

4. використання нових освітніх концепцій шляхом їхньої широкої практичної реалізації;

5. використання таких стратегій навчання, як: рецептивної, комунікативної, реконструктивної та електичної тощо як максимальний спосіб досягнути цілей білінгвальної освіти [2, с. 243].

Висновки. Для двомовної освіти в Словаччині на всіх рівнях актуальними чинниками виступають співпраця і кооперація, які мають місце на всіх етапах освіти; інтенсифікація, яка проявляється у використанні гнучких освітніх технологій та програм, основ сучасної дидактики, нових підходів до проблем оцінювання та самооцінки; мобільність, яка передбачає створення та реалізацію проектних завдань, освітніх програм які є продуктивними та виходять за межі стандартних вимог; широкопрофільну підготовку та дотримання відповідних кваліфікацій; безперервність – процес постійного оновлення, розвитку і вдосконалення; креативність, яка передбачає високий рівень творчої професійної діяльності як студентів, так і викладачів. Детальне вивчення та аналіз вище зазначених чинників і становить мету наших подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пелагеша Н. Мова рідна і дві іноземні / Наталя Пелагеша // Дзеркало тижня. – 2008. – № 25.
2. Смірнова Л. Л. Використання пісенної творчості в навчанні іноземної мови на немовних факультетах / Л.Л. Смірнова // Наукові записки. Серія: Філологічні науки: зб. наук. праць. – Вип. 96 (2). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 241 – 245.
3. Malá E. Jazyková a interkulturná dimenzia v procese internacionalizácie vzdelávania / E. Malá // Iana ad Linguas Hominesque Reserata II. Paríž: Asiathèque. – Maison des Langues du Monde 2009. – S. 100-123.
4. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf
5. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.minedu.sk/prihovor-na-konferencii-%E2%80%99Evzdelavanie-ucitelov-zakladnych-skol-v-oblasti-cudzich-jazykov-v-kontexte-rozvoja-plurilingvizmu-a-interkulturality%E2%80%99C/>
6. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.statpedu.sk/files/documents/publikacna/rozvoj_funkcnej_gramotnosti/zapotocna.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Смірнова Ліна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

535 (07)

ФОРМУВАННЯ УЗАГАЛЬНЕНИХ ЗНАТЬ З МОЛЕКУЛЯРНОЇ ФІЗИКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

**Олена ТРИФОНОВА, Микола САДОВИЙ (Кіровоград, Україна),
Світлана СТАДНІЧЕНКО (Дніпропетровськ, Україна)**

Актуальність проблеми. Фізика є фундаментом природничо-наукової освіти, філософії природознавства і сучасної природничо-наукової картини світу, основою прискорення науково-технічного прогресу. Вона забезпечує науковий, гуманітарний, соціально-економічний, ідеологічний і технологічний компоненти освіти.

Пошук нових форм подання навчального матеріалу, його пояснення привів нас до методу симетрії. У дослідженнях І.З. Ковальова [3], Л.В. Тарасова [4], О.М. Трифонові [5] та ін. доведено, що введення у шкільний курс фізики ідей симетрії дає змогу:

- підвищити науковий рівень шкільного курсу фізики;
- посилити роль дедукції на уроках фізики;
- об'єднати матеріал курсу навколо загальних фізичних принципів;
- встановити зв'язки між окремими фізичними теоріями.

Висунуті вченими положення застосування ідей симетрії у навчанні фізики не втрачають своєї актуальності:

- принцип симетрії використовується як методичний прийом, що допомагає одержати висновки про фізичну систему простим і зручним способом;
- ідеї симетрії є предметом навчання шкільного курсу фізики;

- положення симетрії мають використовуватися для більш глибокого і повного розкриття деяких фізичних понять.

Поняття “симетрія” має два значення. З одного боку симетричне означає щось пропорційне, збалансоване. Симетрія вказує на спосіб узгодження багатьох частин, за допомогою якого вони об’єднуються в ціле. З іншого – зміст цього слова означає рівновагу. На сучасному етапі розвитку науки симетрія означає сукупність властивостей: порядку, однорідності, співрозмірності. У більш широкому розумінні симетрія – це властивість незмінності (інваріантності) окремих властивостей, характеристик, процесів та відношень об’єктів при певних перетвореннях.

Використання елементів симетрії при вивченні розділу “Молекулярна фізика” дає змогу значно спростити пояснення таких елементів знань: частинки речовини; сили взаємодії; ідеальний газ; тиск ідеального газу; будова рідини; ізотропія твердих тіл; будова кристалічних і аморфних тіл; оборотні процеси; деформація твердого тіла.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Дослідники Г.М. Голін, В.Ф. Єфіменко, В.В. Мултановський, О.І. Бугайов, С.У. Гончаренко, М.І. Садовий та ін. [2; 6; 7; 8; 9] обґрунтували побудову змісту курсу фізики навколо наскрізних понять на основі ідеї генералізації та симетрії. За перетином структурно-логічних схем, аналізом матриць суміжності та досяжності [6] нами виділені наскрізні поняття розділу: фізична картина світу, збереження, теорія, речовина, ідеальний газ, маса, енергія, взаємодія, рух.

Мета статті – розкрити проблему формування узагальнених знань з молекулярної фізики студентів з використанням ідей симетрії.

Виклад основного матеріалу. Одним із наскрізних понять молекулярної фізики є **речовина**. Це поняття розкривається через дискретність її будови на основі елементів знань: молекула, атом, рух та взаємодія частинок.

Ми розглядаємо поняття “речовина” на основі системного підходу. При цьому студентам пояснювалось, що речовина має ієрархічні рівні організації: мікро- та макросистеми. Елементарні частинки, атом, молекула – мікросистеми. Газ, рідина, тверде тіло, плазма й усе, що складається з них, являє собою макросистеми. Поняття речовини має зв’язки з частинками, тепловим рухом, силами взаємодії та агрегатними станами речовини.

Студенти мали усвідомити, що молекула “успадковує” властивості атома – здатність віддавати і приєднувати електрони, поглинати і випускати енергію (квантами). Однак у молекулі, до складу якої входить як мінімум два ядра, виникає додаткова взаємодія ядро-ядро. Молекула набуває нових властивостей, які відсутні у атома, наприклад, здатність робити коливальні рухи.

Значна кількість взаємопов’язаних атомів і молекул утворюють якісно новий стан речовини, що відрізняється від одиничного атома чи молекули (мікросистеми). Взаємодія між атомами чи молекулами приводить до появи властивостей макросистем: твердість, пластичність, текучість (плинність), теплоємність, теплопровідність тощо. У фізичних явищах молекули зберігаються, в хімічних – змінюються. В Студентів формувалася думка, що молекули в одних явищах виступають як неподільні частинки, в інших – як подільні. Ця ідея про різні ступені дискретності виховувала діалектичний підхід до аналізу явищ.

Поняття про мікрочастинки нами пов’язувалось з симетрією відносно перестановки однакових частинок [1]. Ця симетрія вказує на існування в природі тотожних частинок і на неможливість їх розрізнити у фізичних експериментах. Один атом можна замінити іншим, однакового типу атомом і це не вплине на перебіг фізичного явища. Розуміння того, що симетрія визначає необхідність (вона зменшує кількість можливих варіантів), дозволило логічно упорядкувати знання навколо найзагальніших понять та створити цілісні системні знання в студентів.

Мікрочастинками у молекулярній фізиці є молекули, атоми та іони. Молекули й атоми характеризуються розміром та масою. Досліджуючи ізоморфізм структурно-логічних схем, встановлено відсутність елементів знань про будову атомів та іонів. Вказаний навчальний матеріал пов’язаний з силами зв’язку в твердих тілах, які мають низькі коефіцієнти засвоєння.

На основі застосування структурно-логічного та матричного аналізу [5; 6] нами досліджено, що ґрунтовне вивчення поняття молекули, як матеріального носія теплової форми руху, зводиться до розгляду наступних фактів: 1) молекули, як будь-які матеріальні об’єкти, мають певну масу, тобто володіють інерційними і гравітаційними властивостями; 2) молекули мають розмір, структуру і просторові властивості; 3) молекули знаходяться в стані постійного теплового руху, який характеризується величинами: швидкість молекул, довжина вільного пробігу, число зіткнень за одиницю часу; 4) для молекул характерні статистичні закономірності (розподіл молекул за швидкостями, розподіл молекул у полі земного тяжіння); 4) між молекулами одночасно проявляються сили притягання і сили відштовхування, які неоднаково залежать від зміни відстані між молекулами; 5) молекули володіють енергією та імпульсом; 6) явища змочування, випаровування, плавлення і т.д. доводять невичерпність властивостей молекул. Вказані особливості молекул дозволили нам під час педагогічного експерименту формувати систему знань про мікрочастинки на новому науковому рівні.

Аналіз структурно-логічних схем знань студентів вказують на формальне засвоєння теплового руху мікрочастинки та сил взаємодії. Відсутні логічні зв’язки між елементами знань про статистичні закономірності, просторові властивості молекул, необоротність теплового руху. Роль молекул, як

частинок речовини, у фізичних явищах розкрита неповністю. Ознайомлення студентів з характерними особливостями руху молекул, з фізичними поняттями і величинами, що характеризують світ молекул, з їх взаємодією і статистичними закономірностями сприятиме поглибленню уявлень студентів про матерію.

Структурно-логічний аналіз вказав на відсутність зв'язку поняття швидкості молекул з елементами знань: статистичні й динамічні закономірності, стан, система, середовище, випадкова подія, ймовірність, розподіл молекул. Вказані елементи знань дали змогу пояснити теплову швидкість молекул та розкрити сутність статистичного методу МКТ.

Поняття руху має сильні зв'язки з елементами знань: середня швидкість, середня квадратична швидкість, середня кінетична енергія, дослід Штерна Тепловий рух частинок відрізняється від поняття механічного руху. Сукупність величезної кількості молекул має нові властивості, яких немає в окремій молекулі. Рух кожної частинки описується за допомогою законів механіки, а рух усіх молекул тіла має якісно відмінну форму руху матерії. Достовірність вказаного твердження підтверджується дослідом Штерна.

Розподіл молекул за швидкостями нами розглядався на основі інтерактивних моделей. На екран виводилася крива розподілу при певній температурі й обчислювалася середньоквадратична та найбільш ймовірна $v_{\text{н}}$ швидкості. При зміні температури газу T спостерігалось зміщення максимуму кривої розподілу. Зверталася увага студентів на те, що кількість виділених молекул максимальна, коли інтервал швидкостей розташовується поблизу максимуму кривої розподілу. Швидкість таких молекул близька до найбільш ймовірної швидкості.

Поняття про частинки, їх рух і взаємодію пов'язані з явищами броунівського руху та дифузії. У педагогічному експерименті виявлено, що 58,97% студентів причину броунівського руху частинки зв'язують з тепловим рухом молекул середовища. Відсутність точної компенсації ударів молекул, тобто флуктуацій тиску, ними не враховується. Практично жоден з студентів контрольних класів не відповіли, що у великих об'ємах рідини, газу, коли тиск створюється великою кількістю молекул, значення відхиленя тиску, порівняно із середнім значенням тиску, незначні й ніякої ролі не відіграють. Це означає, що при великих об'ємах і значній кількості частинок найімовірніший їх розподіл – рівномірний по всьому об'єму. На основі структурно-логічного аналізу встановлено відсутність понять про розподіл частинок у об'ємі.

За структурно-логічною схемою можна виявити зв'язок дифузії і броунівського руху зі швидкістю частинок. Швидкість частинок пов'язана із статистичним розподілом молекул за швидкостями. Аналіз схеми доводить про відсутність зв'язку броунівського руху і дифузії зі статистичними закономірностями, необоротністю процесу. Матеріал про рівномірний розподіл молекул, на прикладі дифузії, є пропедевтикою до вивчення поняття ідеального газу.

На основі структурно-логічного аналізу нами досліджені зв'язки броунівського руху частинок викликаний ударами молекул речовини, для яких виконується закон збереження імпульсу; броунівський рух неперервний і хаотичний, залежить від властивостей речовини; рух броунівських частинок дозволяє стверджувати про рух молекул середовища, в якому ці частинки знаходяться; броунівський рух доводить існування молекул, їх рух та характер цього руху. Броунівський рух помітніший при меншій масі частинки, меншій в'язкості середовища і вищій температурі.

Поняття **ідеального газу** нами вважається наскрізним. Дане поняття має зв'язок з елементами знань: молекула, кількість частинок, швидкість, мікроскопічні параметри, макроскопічні параметри, основне рівняння МКТ, рівняння стану ідеального газу, ізопроцеси, внутрішня енергія.

Згідно з психолого-педагогічними рекомендаціями для наочного сприйняття навчального матеріалу розглядалася модель ідеального газу за комп'ютерною розробкою [179].

Поняття **маси** – одне з найбільш складних і фундаментальних в науці. Це поняття використовують як для об'єктів макросвіту (матеріальних і польових), так і для об'єктів мікросвіту (частинок речовини і поля). Дослідженню поняття маси присвячені роботи Г.П. Мальковського, Г.Я. Мякишева, А.А. Пінського, А.Н. Малиніна, М.І. Садового та ін.

Поняття маси, як наскрізне поняття, має зв'язки з елементами знань: кількість речовини, молярна маса, відносна молекулярна маса, моль, атомна одиниця маси, маса молекули, мікроскопічні параметри, основне рівняння МКТ, рівняння Клапейрона – Менделєєва, види теплообміну.

У структурно-логічній схемі теми “Основи МКТ ідеального газу” встановлені зв'язки маси з елементами знань: швидкість молекул, середня кінетична енергія, густина, основне рівняння МКТ, рівняння стану, кількість теплоти при нагріванні, охолодженні, плавленні, кристалізації, конденсації, випаровуванні, згорянні палива.

На основі системного підходу досліджено, що при вивченні молекулярної фізики не використовується закон збереження маси, зв'язок маси з її властивостями, які розглянуті на першому ступені навчання: інерційні та гравітаційні властивості, адитивність. Поняття маси тісно пов'язане з матерією і характеризує її властивості: інерційні, гравітаційні, адитивність, кількість речовини, залежність від швидкості руху, міра повної енергії, існування у формі речовини і поля.

Історико-методологічний підхід до формування структури і змісту молекулярної фізики дозволив познайомити студентів з історичними фактами відкриття законів, явищ, життєдіяльності окремих учених,

показати процес становлення науки з її проблемними ситуаціями, виділити загальнонаукові методи пізнання природи [5].

Нами запропоновано вводити поняття маси у 10 класі на основі послідовності історичних фактів:

1. Термін маса (від лат. *massa* – кусок, грудка) вперше вживається І. Ньютоном у “Математичних началах натуральної філософії” для позначення кількості матерії, маси є міра такої, що встановлюється пропорційно густині і її об’єму. Для однорідних тіл математично записується у вигляді закону: $m = \rho \cdot V$.

2. І. Ньютон вказав на основні способи визначення маси за властивостями матерії. Спосіб знаходження маси за вагою, тобто за силою тяжіння, сприяло введенню гравітаційної маси. Маса, що визначається за силою та прискоренням з другого закону динаміки, у подальшому одержала назву “інертної маси”.

3. Значний вклад в обґрунтування основ атомно-молекулярного вчення та закону збереження маси внесли М.В. Ломоносов і А.Л. Лавуазьє.

4. Д. Дальтон уперше поставив проблему визначення відносної ваги атомів і вказав шлях розв’язання цієї проблеми. Атомною вагою елемента він назвав відношення ваги даного елемента до ваги атома водню. Закон Авогадро став основою для визначення відносної молекулярної і атомної маси речовини у газоподібному стані.

5. На початку ХХ століття було прийнято, що атомна вага кисню дорівнює не 15,87, а 16,00. У 1961 році в основу нової шкали атомних мас було покладено атомну масу ізотопу Карбону-12. Подальший розвиток атомістики показав, що закон Авогадро може бути основою не тільки для визначення відносних молекулярних і атомних мас, а дозволяє знайти їх абсолютне значення. “Кількість матерії” окремого атома, тобто його маса, виступає як елементарна матеріалістична основа усіх тіл природи, побудованих з атомів і молекул. Вчення про молекулярну і атомну масу хімічних елементів приводить до макроскопічних і мікроскопічних мір кількості матерії.

6. Після з’ясування поняття маси атомів пропонувалося пригадати про відкритий у 1869 році періодичний закон Д.І. Менделєєва: “Властивості елементів, а тому і властивості утворених ними простих і складних тіл перебувають у періодичній залежності від величин атомних мас елементів” [10, с. 161].

За розглянутими історичними відомостями студенти повторювали основні формули маси та її властивості, які вивчалися раніше на уроках фізики та хімії.

Як показали результати педагогічного експерименту, ефективним є формування поняття маси у 10 класі на основі аналізу структурних схем.

Поняття кількості речовини було впроваджено в курс фізики середньої школи з 1975 року. За рішеннями XIV Генеральної конференції в 1971 року до Міжнародної системи одиниць введено величину – кількість речовини. Спочатку грам-атом і грам-молекулу ототожнювали з молем. Тепер моль має самостійне змістове значення і характеризує кількість структурних елементів, які для кожного випадку кількісного опису фізичних явищ мають бути тотожними і незмінними. Введення моля в шкільний курс ілюструє ідею дискретності речовини. Фізичний зміст поняття 1 моля полягає у тому, що в одному молі будь-якої речовини міститься однакова кількість структурних елементів (N_A). З іншого боку 1 моль оцінює масу речовини.

Виділення поняття маси у розділі “Молекулярна фізика” дозволило встановити усі зв’язки між елементами знань теми “Основи МКТ”, що сприяло генералізації знань навколо наскрізного поняття маси.

При узагальненні й систематизації знань про масу формулювалося таке означення: речовиною називають усе, що має масу. При такому підході можливим було трактування речовини як усе, що складається з протонів, нейтронів і електронів, маса яких досить точно виміряна. Це стало пропедевтикою до формулювання маси як виду матерії, що володіє масою спокою, про яку буде йти мова у 11 класі.

Симетрія нерозривно пов’язана із збереженням [1]. Учням пояснювалося, що збереження виділяє в постійно змінному матеріальному світі певні інваріанти. Цим самим в оточуючому рухомому світі виділяється порядок. Закон збереження і перетворення енергії є наслідком однорідності часу. Зміст закону: кількість енергії в замкненій системі залишається незмінною. Взаємозв’язок маси і енергії виражається рівнянням А.Ейнштейна $E = mc^2$.

Структурно-логічний аналіз показав, що наскрізне поняття збереження має виражатися законом збереження маси, законом збереження і перетворення енергії, законом збереження імпульсу. Закон збереження маси має місце при вивченні маси речовини, маси атомів і молекул, агрегатних станів речовини. Закон збереження і перетворення енергії – при вивченні першого закону термодинаміки, рівняння теплового балансу, агрегатних станів речовини, збереження імпульсу при поясненні основного рівняння МКТ, броунівського руху, тиску газу.

Поняття збереження у розділі явно виражене тільки законом збереження і перетворення енергії. Структурно-логічний аналіз виявив відсутність зв’язку збереження із загальнонауковим поняттям дискретності. Досліджено, що при вивченні положень МКТ не вистачає елементу знань про збереження структурних мікрочастинок та збереження маси.

На основі закону збереження і перетворення енергії нами характеризувався перехід речовини з

одного агрегатного стану в інший, рівняння теплового балансу, газові закони. Мислене уявлення (абстрактна модель) виконання закону збереження кількості частинок (маси) дало змогу пояснити агрегатні перетворення речовини на основі молекулярно-кінетичного підходу, який підпорядковується статистичним закономірностям.

Висновки. На основі приведеного аналізу проблеми ми пропонуємо удосконалення методики формування понять розділу молекулярна фізика на ґрунті ідей симетрії й збереження, що приведе до поліпшення знань студентів ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Стадніченко С.М. Елементи симетрії при вивченні розділу “Молекулярна фізика”// Наукові записки. – Вип. 60. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2005. – Ч.2. – С. 222 – 225.
2. Голин Г.М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 127 с.
3. Ковальов І.З. Вчення про симетрію в курсі фізики середньої школи. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1974. – 197 с.
4. Тарасов Л.В. Современная физика в средней школе. – М.: Просвещение, 1990. – 288 с.
5. Трифонова О.М. Структурно-логічний підхід до удосконалення викладання фізики атома і атомного ядра / О.М.Трифонова // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 60. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2005. – Ч. 2. – С. 225-230.
6. Садовий М.І. Застосування методів системного аналізу до планування уроку // Методика викладання математики та ф 27.
7. Бугайов О., Головка М. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – К.: Науковий світ, 2006. – С. 28 – 31. ізики: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1985. – Вип. 2. – С. 97 – 102.
8. Ефименко В.Ф. Методологические вопросы школьного курса физики. – М.: Педагогика, 1976. – 223 с.
9. Мултановский В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. – М.: Просвещение, 1977. – 168 с.
10. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: Посіб. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 208 с.
10. Менделеев Д.И. Избранные лекции по химии. – М.: Высшая школа, 1968. – 223 с

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Трифонова Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми дидактики фізики.

Садовий Микола Ілліч – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – проблеми дидактики фізики.

Стадніченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медичної біофізики та інформатики Дніпропетровської медичної академії.

Коло наукових інтересів – проблеми дидактики фізики.

УДК 373.5.016:519.2

ЗАСТОСУВАННЯ АПАРАТУ ТЕОРІЇ МАРКІВСЬКИХ ПРОЦЕСІВ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ СТРАТЕГІЇ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМСТВ

Олена ТРУНОВА (Чернігів, Україна)

Постановка проблеми. В останні роки у зв'язку з кардинальними соціально-економічними змінами, що відбулися в Україні, виникла об'єктивна необхідність внесення суттєвих коректив у вітчизняну систему вищої освіти.

На сьогодні науково-дослідна діяльність математизується, до того ж стрімко зростає роль стохастичних методів у всіх сферах людської діяльності. Одним з найефективніших інструментів дослідження, аналізу та прогнозування будь-якої економічної системи (явища, процесу) є математичні методи і моделі. Тому проблема проведення оцінки і прогнозування економічної стійкості підприємства є надзвичайно актуальною і непростюю.

Метою навчання стохастики у вузі стає формування стохастичної компетентності майбутніх фахівців як складової професійної компетентності. Підготовка висококваліфікованого фахівця в галузі економіки і управління неможлива без формування необхідних професійних компетенцій, зокрема, аналізу, прогнозуванні та прийнятті рішень в економічній діяльності підприємств. Саме тому проблеми методики навчання студентів економічних та управлінських спеціальностей методам і моделям оцінки визначення стратегії економічного розвитку підприємства, за допомогою яких можна зробити більш виважений вибір, який буде обґрунтований як математично, так і економічно, є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ряду математичних методів, які широко застосовуються в дослідженні динаміки розвитку економічних систем, одне з центральних місць займають моделі, засновані на теорії марківських процесів.

До вивчення даної проблеми долучалося багато відомих зарубіжних та вітчизняних вчених, зокрема В.В. Вітлінський, Г.І. Великоіваненко, С.М. Клименко, Ю.А. Мішура, С.І., М.О. Перестюк та багато інших.

Теорія марківських процесів детально розроблена в математичному відношенні і має широку область застосування [1-3]. Так, у роботах [4,5] розглядається застосування марківських процесів до завдань про розподіл ресурсів між різними галузями виробництва і споживанням, оптимальних термінах заміни обладнання, регулювання водопостачання та ін.

Але проблемі методики навчання методам і моделям визначення стратегії економічного розвитку

підприємства, зокрема проведення оцінки і прогнозування економічної стійкості підприємства із застосуванням апарату теорії марківських процесів студентів економічних та управлінських спеціальностей в науковій та методичній літературі належна увага не приділена.

Мета написання статті – адаптація існуючих математичних методів до сучасної практики управління, демонстрація безпосереднього зв'язку класичного математичного апарату з теорією прийняття управлінських рішень, при визначенні стратегії економічного розвитку підприємства, зокрема проведення оцінки і прогнозування економічної стійкості підприємства із застосуванням апарату теорії марківських процесів.

Виклад основного матеріалу. Для оцінки економічної стійкості підприємства і розробки заходів щодо її підвищення, оптимізації стратегії управління виробництвом та плануванні витрат використовують результати прогнозування вартості підприємства.

На практиці можливе застосування й інших критеріїв стійкості, наприклад, досягнення певних показників прибутковості, зниження питомих витрат, ефективність використання ресурсів і т. д. [10].

Найбільш прийнятним для інвестора методом прогнозування вартості підприємства, на думку багатьох авторів, є прибутковий підхід [7], при якому вартість підприємства розраховується на основі прогнозних показників грошових потоків. Для інвестора важливо не тільки, який буде отримано дохід і, відповідно, яка очікувана вартість підприємства, але і те, як стабільно цей дохід буде отримано. Причиною нестабільності очікуваних від бізнесу доходів є ризики.

У розглянутому методичному підході будемо вважати мірою економічної стійкості підприємства ймовірність досягнення цілі – запланованого значення вартості підприємства.

Відповідно до прибуткового підходу вартість підприємства визначається грошовим потоком [7], тобто різницею між усіма отриманими і виплаченими підприємством грошовими коштами за певний період часу:

$$C_T = \sum_{i=1}^n \frac{CF_i}{(1+r_i)^i} + \frac{CF_{n+1}}{r_{n+1}-q},$$

де C_T - вартість підприємства; CF_i - прогнозне значення грошового потоку в i -му часовому періоді (Cash Flow); r_i - норма прибутковості.

$$n = \frac{t_n}{t_1},$$

де t_n - час прогнозного періоду; t_1 - час етапу; CF_{n+1} - значення грошового потоку за перший рік постпрогнозного періоду; q - довгострокові темпи зростання грошового потоку.

Внутрішні і зовнішні фактори впливу, що не враховані в моделі генерування грошового потоку, розглядаємо як причину зміни ефективності роботи підприємства, відхилення грошового потоку, а отже, і інвестиційної вартості підприємства від цільового значення. Можливість негативного відхилення між плановим і фактичним результатом, тобто небезпека несприятливого результату на одне очікуване рішення визначається як ризик [8,9,11].

Розглянемо алгоритм, за яким здійснюється оцінка і прогнозування економічної стійкості підприємства.

1. Визначення вхідної інформації: заданої траєкторії руху мініекономічної системи, тобто планованих грошових потоків від виробничої (операційної), фінансової та інвестиційної діяльності підприємства; характеристик внутрішніх і зовнішніх факторів впливу, які не враховані в моделі функціонування підприємства.

2. Визначення кількості і взаємозв'язків станів, числа етапів у прогнозованому періоді.

3. Визначення ймовірності станів підприємства на всіх етапах.

4. Визначення прогнозованого грошового потоку і вартості підприємства.

5. Розрахунок кількісного показника економічної стійкості підприємства.

Вхідна інформація, необхідна для оцінки економічної стійкості підприємства, повинна включати наступні дані:

- матриця грошових потоків - прогнозні значення грошового потоку, значення грошових потоків при переході системи з одного стану в інший;
- мінімально допустимий накопичений грошовий потік за прогнозований період - значення (точкове або розподіл) границі цілі;
- ймовірності початкових «стартових» станів системи;
- матриця перехідних ймовірностей [6].

При визначенні вхідної інформації необхідно використовувати розрахункові, статистичні та експертні методи.

У процесі функціонування підприємства можуть відбутися події B_1, B_2, \dots, B_k , що впливають на макро-, мезо- або мікрорівні, ймовірності яких відомі або отримані при визначенні вхідної інформації. Настання події B_i або кількох подій спричиняє підприємство до одного із станів S_1, S_2, \dots, S_m . Знаходження

в будь-якому стані розглядається як випадкова подія.

Визначаємо число станів підприємства і орієнтований зважений граф переходів. Тривалість етапу t набуває значення з урахуванням наступних умов:

- грошові потоки сусідніх етапів CF_i і CF_{i-1} повинні бути незалежними;
- імовірність декількох реалізацій одного несприятливого фактору впливу B_i на етапі повинна бути достатньо малою величиною, якою можна знехтувати;
- тривалість етапу повинна дорівнювати або бути кратною звітному періоду, прийнятому на підприємстві.

Імовірність станів системи після k -го етапу визначаємо за формулою

$$P_{(m)}(k) = P_{(m)}(k-1) \cdot \Pi_{k-1,k}, \quad k = 1, 2, \dots, n,$$

де $P_{(m)}(k)$, $P_{(m)}(k-1)$ - вектори ймовірностей станів на k і $k-1$ етапах; $\Pi_{k-1,k}$ - матриця перехідних ймовірностей

$$\Pi_{k-1,k} = \begin{bmatrix} p_{11} & p_{12} & \dots & p_{1m} \\ p_{21} & p_{22} & \dots & p_{2m} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ p_{m1} & p_{m2} & \dots & p_{mm} \end{bmatrix}.$$

Прогнозовані значення грошового потоку на етапах:

$$CF(i) = CF_1(i) + CF_2(i) + \dots + CF_m(i) = CF_{(m)}(i).$$

$$CF_{(m)}(i) = P_{(m)}(i-1) \cdot \begin{bmatrix} p_{11}d_{11} & p_{12}d_{12} & \dots & p_{1m}d_{1m} \\ p_{21}d_{21} & p_{22}d_{22} & \dots & p_{2m}d_{2m} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ p_{m1}d_{m1} & p_{m2}d_{m2} & \dots & p_{mm}d_{mm} \end{bmatrix},$$

де $CF(i)$ - середнє значення грошового потоку на i -му етапі; $CF_j(i)$ - значення грошового потоку на i -му етапі в j -му стані з урахуванням потоків імовірності; d_{ij} - значення грошового потоку на етапі при переході зі стану i до стану j .

Для визначення дисперсії значень грошового потоку на етапі представимо $CF_j(i)$ у вигляді

$$CF_j(i) = Q_j(i) \cdot P_j(i),$$

де $Q_j(i)$ - значення грошового потоку, що генерує підприємство на i -му етапі в j -му стані без урахування ймовірності реалізації стану; $P_j(i)$ - імовірність знаходження підприємства на i -му етапі в j -му стані.

Отримані значення випадкової величини $Q_j(i)$, $j = 1, 2, \dots, m$ в різних станах підприємства S_i , $i = 1, 2, \dots, m$ і відповідні ймовірності знаходження підприємства в цих станах $P_j(i)$ можна представити у вигляді ряду розподілу (табл. 1).

Дисперсія значень грошового потоку на i -му етапі обчислюється за формулою

$$D[CF(i)] = \sum_{j=1}^m [Q_j(i) - CF(i)]^2 \cdot P_j(i).$$

Таблиця 1

Ряд розподілу значень грошового потоку $Q_j(i)$, $i = 1, 2, \dots, m$ і ймовірності $P_j(i)$ знаходження підприємства в станах S_i .

Стан	S_1	S_2	...	S_m
$Q_j(i)$	$Q_1(i)$	$Q_2(i)$...	$Q_m(i)$
$P_j(i)$	$P_1(i)$	$P_2(i)$...	$P_m(i)$

Вартість підприємства визначається грошовим потоком, що генерується на послідовно розглянутих етапах. Математичне сподівання вартості підприємства визначається сумою математичних сподівань значень грошових потоків на n етапах і постпрогнозному періоді

$$M[C_T] = \sum_{i=1}^n \frac{CF(i)}{(1+r_i)^i} + \frac{CF(n+1)}{r_{n+1}-q}$$

Дисперсія значень вартості підприємства дорівнює

$$D[C_T] = \sum_{i=1}^n \frac{D[CF(i)]}{(1+r_i)^{2i}} + \frac{D[CF(n+1)]}{r_{n+1}-q}$$

Якщо границя L області допустимих значень вартості підприємства є детермінованою величиною, то ймовірність стійкості підприємства дорівнює

$$P = \frac{1}{\sqrt{2\pi D[C_T]}} \int_L^{+\infty} e^{-\frac{(C_T - M[C_T])^2}{2D[C_T]}} dC_T$$

Якщо границя допустимих значень цілі - випадкова величина, розподілена за нормальним законом з математичним сподіванням $M[L]$ і дисперсією $D[L]$, то для визначення показника економічної стійкості промислового підприємства введемо випадкову величину G :

$$G = C_T - L,$$

з математичним сподіванням $M[G] = M[C_T] - M[L]$ і дисперсією $D[G] = D[C_T] + D[L]$.

Ймовірність економічної стійкості в цьому випадку дорівнює

$$P = \frac{1}{\sqrt{2\pi D[G]}} \int_0^{+\infty} e^{-\frac{(G - M[G])^2}{2D[G]}} dG$$

Розглянемо запропонований алгоритм на прикладі оцінки економічної стійкості промислового підприємства на прикладі ПАТ «Стріла».

Джерелом утворення грошового потоку ПАТ «Стріла» є виробнича (операційна), інвестиційна та фінансова діяльність.

Прогнозований період розбиваємо на п'ять етапів ($n = 5$). Тривалість кожного етапу становить один рік, постпрогнозний період не враховуємо.

Прогнозований грошовий потік (без урахування ризиків і дисконтування) представлений в табл. 2.

Таблиця 2

Прогнозований грошовий потік ПАТ «Стріла»

Рік	2010	2011	2012	2013	2014
Грошовий потік, тис. у. о.	106 800	172 700	247 500	385 300	504 300

В якості зовнішніх і внутрішніх факторів впливу розглядаємо ризики (тільки значущі для підприємства) виробничої, інвестиційної та фінансової діяльності підприємства.

Приймаємо п'ять можливих станів підприємства: S_1 – підприємство працює стабільно, врахованих ризиків немає; S_2 – на підприємстві враховано один ризик інвестиційної або фінансової діяльності; S_3 – враховано один ризик виробничої діяльності; S_4 – враховано два ризики в будь-яких комбінаціях; S_5 – враховано три ризики відповідно.

Реалізацію на етапі більше трьох ризиків вважаємо малоімовірною і не будемо її враховувати.

Розмічений граф станів підприємства має вигляд, представлений на рис. 1.

Вектор початкових станів підприємства має вигляд

$$P_{(5)} = (P_1(0); P_2(0); P_3(0); P_4(0); P_5(0)),$$

де $P_1(0) = 1$; $P_2(0) = 0$; $P_3(0) = 0$; $P_4(0) = 0$; $P_5(0) = 0$.

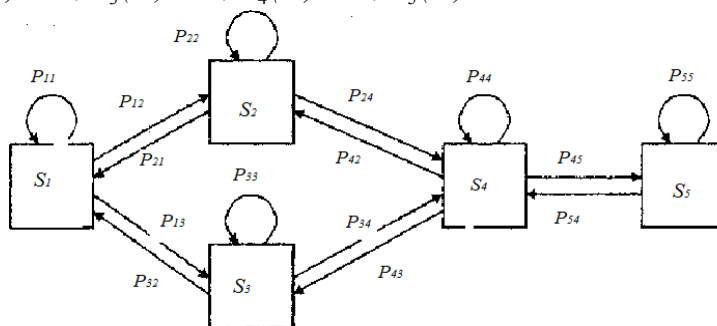


Рис.1. Розмічений граф станів промислового підприємства

Матриця перехідних імовірностей має вигляд

$$P = \begin{bmatrix} p_{11} & p_{12} & p_{13} & 0 & 0 \\ p_{21} & p_{22} & 0 & p_{24} & 0 \\ p_{31} & 0 & p_{33} & p_{34} & 0 \\ 0 & p_{42} & p_{43} & p_{44} & p_{45} \\ 0 & 0 & 0 & p_{54} & p_{55} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0,65 & 0,15 & 0,2 & 0 & 0 \\ 0,5 & 0,15 & 0 & 0,35 & 0 \\ 0,45 & 0 & 0,2 & 0,35 & 0 \\ 0 & 0,2 & 0,15 & 0,3 & 0,35 \\ 0 & 0 & 0 & 0,3 & 0,7 \end{bmatrix}.$$

Матриця значень грошових потоків на етапі генеруються підприємством при переході зі стану S_i до стану S_{i-1} , де $i=1, 2, 3, 4, 5$, має вигляд

$$P_d = \begin{bmatrix} d_{11} & d_{12} & d_{13} & 0 & 0 \\ d_{21} & d_{22} & 0 & d_{24} & 0 \\ d_{31} & 0 & d_{33} & d_{34} & 0 \\ 0 & d_{42} & d_{43} & d_{44} & d_{45} \\ 0 & 0 & 0 & d_{54} & d_{55} \end{bmatrix} = d_{11} \cdot \begin{bmatrix} 1 & 0,6 & 0,6 & 0 & 0 \\ 0,55 & 0,5 & 0 & 0,2 & 0 \\ 0,55 & 0 & 0,5 & 0,2 & 0 \\ 0 & 0,15 & 0,15 & 0,1 & -0,2 \\ 0 & 0 & 0 & -0,25 & -0,3 \end{bmatrix}.$$

Параметр d_{11} дорівнює значенню прогнозованого грошового потоку на розглянутому етапі без урахування ризику. Значення d_{11} для етапів представлені в табл. 2.

Матриця множників перехідних імовірностей і значень грошових потоків, що генеруються ПАТ «Стріла» при переході зі стану S_i до стану S_{i-1}

$$P_{pd} = d_{11} \cdot \begin{bmatrix} 0,650 & 0,090 & 0,120 & 0 & 0 \\ 0,275 & 0,075 & 0 & 0,070 & 0 \\ 0,247 & 0 & 0,100 & 0,070 & 0 \\ 0 & 0,030 & 0,025 & 0,030 & -0,070 \\ 0 & 0 & 0 & -0,075 & -0,210 \end{bmatrix}.$$

Ймовірності станів підприємства на етапах представлені в табл. 3.

Таблиця 3

Ймовірності станів підприємства на різних етапах діяльності

Етап	Імовірність стану підприємства				
	S_1	S_2	S_3	S_4	S_5
0	1,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
1	0,6500	0,1500	0,2000	0,0000	0,0000
2	0,5875	0,1200	0,1700	0,1225	0,0000
3	0,5184	0,1306	0,1699	0,1383	0,0429
4	0,4787	0,1250	0,1584	0,1595	0,0784
5	0,4449	0,1225	0,1513	0,1706	0,1107

Математичні сподівання і дисперсії значень грошового потоку ПАТ «Стріла» на прогнозованих етапах представлені в табл. 4.

Таблиця 4

Математичні сподівання і дисперсії значень грошового потоку ПАТ «Стріла»

Етап	Прогноз, тис. у.о.	Прогноз з дисконтуванням, тис. у.о.	Математичне сподівання, тис. у.о.	Дисперсія, тис. у.о. ²
1	106 800,00	95 357,14	82 007,14	1 497 796 439
2	172 700,00	137 675,4	89 062,21	2 417 509 453
3	247 500,00	176 165,6	83 738,69	2 701 542 953
4	385 300,00	244 865,1	85 628,81	3 378 888 338
5	504 300,00	286 153,4	73 532,08	2 896 655 740

Таким чином, математичне сподівання вартості підприємства за прогнозований період складе $M[C_T]=413968,9$ тис. у.о., середнє квадратичне відхилення $\sigma_{C_T} = 113 544,67$ тис. у.о.

Прийнявши границю області цілі (заплановане значення) $L=300$ тис. у. о., одержимо ймовірність досягнення цілі розвитку ПАТ «Стріла» $P=0,84$.

Отримані результати показують, що підприємство в прогностичному періоді не досягає стаціонарного режиму функціонування, ймовірність станів з одним, двома і більше реалізованими ризиками достатньо великі, коефіцієнт варіації вартості ПАТ «Стріла» значний, ймовірність досягнення цілі мала і як наслідок цього економічна стійкість підприємства недостатня.

Висновки. Використання запропонованої концепції дослідження економічної стійкості підприємства дозволяє розглядати моделі його розвитку. У цьому випадку зручним інструментом дослідження є апарат теорії марківських процесів. Його використання для аналізу розвитку конкретного промислового підприємства розкриває можливість визначення взаємозалежності початкових значень розглянутих ризиків і траєкторій параметрів руху до цілі, що дозволяє більш точно прогнозувати економічну стійкість промислового підприємства.

Розглянута методика може бути використана у навчальному процесі лабораторної та курсової робіт, у дипломних роботах. А також безпосередньо на виробництві, коли необхідно вибирати стратегію розвитку господарюючого суб'єкта в умовах невизначеності зовнішнього середовища з урахуванням заходів щодо запобігання ризиків господарської діяльності, що розробляються на підприємствах.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Таха, Хэди А. Введение в исследование операций [Текст]: научно-популярная литература / Хэди А. Таха / 6-е изд. - М.: Издательский дом «Вильямс», 2001. - 911 с.
2. Ховард, Р. Динамическое программирование и марковские процессы / Р. Ховард - М.: Сов. радио, 1964 - 189 с.
3. Кемени, Дж. Конечные цепи Маркова / Дж. Кемени - М.: Наука, 1970. - 271 с.
4. Дынкин, Е.Б. Управляемые марковские процессы и их приложения / Е.Б. Дынкин, А.А. Юшкевич - М.: Наука, 1975. - 339 с.
5. Жлуктенко, В.І. Теорія ймовірностей і математична статистика: Навч.-метод. посібник: У 2 ч. - Ч. II: Математична статистика / В.І. Жлуктенко, С.І. Наконечний, С.С. Савіна - К.: КНЕУ, 2001. - 336 с.
6. Смирнов, Н.В. Курс теории вероятностей и математической статистики для технических приложений / Н.В. Смирнов, И.В. Дудин-Барковский. - М.: Наука, 1965. - 556 с.
7. Сычева, Г. И Оценка стоимости предприятия (бизнеса) / Г.И. Сычева, Е.Б. Колбачев, В.А. Сычев В.А. // Высшее образование. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. - 384 с.
8. Тихонов, В. И. Марковские процессы / В. И. Тихонов, М.А. Миронов. - М.: Советское радио. 1997. - 488 с.
9. Фильтрация и стохастическое управление в динамических системах / под. ред. К.Т. Леондеса. - М.: Мир, 1980. - 404 с.
10. Форрестер, Дж. Основы кибернетики предприятия / Дж. Форрестер. - М.: Прогресс, 1971. - 340 с.
11. Howard, L. Markov Chains and Dynamic programming / L. Howard. - New York: J. Willey & Sons, 1960. - 41p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Трунова Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри вищої математики НПУ імені М.П. Драгоманова.

УДК 159.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Світлана ЧЕЛАЛО (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства одним з найбільш актуальних питань психологічної науки є поняття «емоційний інтелект» – EQ. Таким чином учені позначають здатність людини розуміти й контролювати свої емоції та емоції оточуючих. Вважається, що EQ є набагато важливішим фактором, який сприяє успіху людини, ніж «звичайний» інтелект – IQ. Саме завдяки йому особистість має змогу стати великим бізнесменом, топ-менеджером та ефективним політиком. На цьому наголошує відомий психолог І. Андреева та інші сучасні психологи [1:78].

Аналіз останніх досліджень і публікацій

У вітчизняній психології ХХ століття дослідження інтелекту розвивалися у кількох напрямках: вивчення психофізіологічних задатків загальних розумових здібностей (Б. Теплов, В. Небиліцин, Е. Голубева, В. Русалов), емоційної та мотиваційної регуляції інтелектуальної діяльності (О. Тихомиров), когнітивних стилів (М. Холодна, Я. Пономарьов). Упродовж останнього часу розвиваються такі нові напрями дослідження, як особливості «імпліцитних» теорій інтелекту (Р. Стернберг), регуляторні структури (А. Піаже), зв'язок інтелекту і креативності (Е. Торренс).

Серед західних учених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були Д. Гоулмен, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф.

На сьогодні в Україні з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій (Е. Носенко), вивчення EQ як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника цілісного її розвитку (О. Філатова).

Введення поняття емоційного інтелекту у психологічний тезаурус сприяло інтенсифікації досліджень, спрямованих на операціоналізацію емоційно-інтелектуального конструкту (І. Андреева, О. Власова, Г. Гарскова, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж. Майер, Е. Носенко, Р. Робертс, П. Саловей), дослідження адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту (І. Аршава, Р. Бар-Он, М. Бреккет, Н. Коврига, Т. Кумскова, В. Овсянникова, Г. Юсупова), виявлення зв'язку між складовими емоційного інтелекту та лідерськими, управлінськими якостями (Д. Гастелло, Д. Гоулман, В. Єрмаков, А. Мітлош, А. Петровська), розвиток емоційного інтелекту та його складових (М. Манойлова, М. Нгуен, О. Приймаченко, К. Саарні). Однією з перспективних сфер дослідження емоційного інтелекту є освіта (Е. Аронсон, М. Манойлова).

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз сучасних досліджень емоційного інтелекту в контексті розвитку особистості.

«Традиційний коефіцієнт інтелекту, або IQ, виявляє можливості людини оперувати інформацією, логічними правилами, схемами тощо. Для успіху в житті цього, вочевидь, недостатньо. Потрібно як мінімум ще розуміти почуття, емоції як свої, так і інших людей, керувати ними. Тому дослідники звернулися до так званого емоційного інтелекту – EQ», – зазначає Л. Бурлачук [3: 46].

Можливість кількісно виміряти емоційний інтелект дозволила вченим оцінювати ступінь її впливу на досягнення людини. Більшість досліджень доводять, що EQ – один з центральних факторів успіху. Добре розвинений емоційний інтелект дає змогу досягати успіху в бізнесі, менеджменті й політиці [5: 12].

На сьогодні у психологічній науці існує дві групи опонентів. Перші психологи стверджують, що рівень EQ закладений у генах як певна біологічна властивість мозку. Їхні опоненти наполягають: емоційний інтелект можливо розвивати й нарощувати [8: 129].

І. Андреева зазначає, що за результатами одного із досліджень з'ясувалося, що рівень емоційного інтелекту дитини пов'язаний з аналогічною якістю його матері, проте з батьківськими характеристиками зв'язок не простежується. Цей факт спростовує «генетичну» теорію і працює на користь «виховної», адже гени успадковуються від батьків у рівній мірі [1: 99].

Але, з іншого боку, простежується чіткий зв'язок між EQ і домінуванням правої чи лівої півкулі мозку, яке є вродженою особливістю. Як відомо, людей можна умовно поділити на «правопівкульних» (краще розвинене образне мислення, схильність до творчості та ін.) і «лівопівкульних» (раціональність мислення, здібності до точних наук, логіки). Згідно з деякими дослідженнями, правопівкульні володіють емоційним інтелектом набагато краще.

Дослідники виявили ще одну закономірність: чим вищий рівень освіти батьків і матеріальне становище сім'ї, тим вищими є показники емоційного інтелекту у підлітків. Проте у цій ситуації складно зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки. Можливо, батьки стали заможними завдяки своїй вродженій емоційності і ці гени передали своїй дитині. Не виключено інший варіант: забезпечена і освічена родина більше приділяє уваги дитині, більш гуманно її виховує, що й спричиняє високий EQ [10: 102].

За будь-яких підходів виховання в дитинстві – один з провідних факторів становлення високого рівня EQ. «Схильність батьків до обговорення емоційних проблем сприяє кращому розумінню дитиною власних емоцій і розвитку в неї здатності до саморегуляції... В емоційно благополучних сім'ях складається особлива виховна стратегія, в основу якої покладена увага не стільки до поведінки і подій у житті дитини, скільки до її переживань». Окрему увагу вчені приділяють гендерним відмінностям, зокрема, тому, наскільки особистості прищеплено якості відповідної статі. Виявляється, ні суто чоловічий, ні суто жіночий тип характеру не сприяє високому EQ. Найкращий варіант – це андрогінність, тобто поєднання якостей обох статей. І. Андреева стверджує: «Андрогінність як передумова емоційного інтелекту може формуватися в результаті певної стратегії виховання в родині, за якої у дівчаток розвивається самоконтроль і витримка, у той час, як прояви співпереживання і ніжних почуттів у хлопчиків не наштовхуються на осуд дорослих. Андрогінні особистості залежно від ситуації можуть бути то незалежними і сильними, то м'якими, турботливими і люблячими» [1: 25-34].

Усе наше існування пронизане почуттями та емоціями. Але «керуємося» ми ними по-різному: хтось добре відчуває і розуміє емоції інших людей, інші навіть у власних розібратися не спроможні. Про першу групу людей зазвичай говорять, що в них добре розвинений емоційний інтелект. Поняття «емоційний інтелект», як і психологічна концепція, виникло в західній науці в 1990-і рр. Нині теорія емоційного інтелекту (emotional intelligence, EI) надзвичайно розвинена, хоч і піддається критиці через те, що пропагує, на перший погляд, усім відомі істини, лише дещо онауковлюючи їх [5: 346].

Під емоційним інтелектом (EQ) маємо на увазі сукупність здібностей, що дають змогу людині усвідомлювати й розуміти як власні емоції, так і емоції оточуючих. Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатні керувати своєю емоційною сферою, їхня поведінка більш гнучка, тому вони з більшою легкістю досягають поставлених цілей шляхом взаємодії з іншими людьми.

У широкому розумінні емоційний інтелект трактують як здатність диференціювати позитивні і негативні почуття, а також знання про те, як змінити свій емоційний стан з негативного на позитивний. У житті нам постійно доводиться взаємодіяти з людьми, і часто головну роль у комунікації відіграє розуміння емоцій. Емоційний інтелект – це здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями, власними та інших людей, що формуються протягом життя людини у спілкуванні та професійній діяльності. Саме емоційний інтелект пояснює, чому іноді випускники вищих навчальних закладів, з середнім рівнем знань, будують кар'єру, а відмінники часто не досягають професійних злетів, тому існування в людини IQ не є повною гарантією успіху [11: 57].

Люди часто сприймають емоційний інтелект через призму абсолютизації поглядів на нього. Його прирівнюють або до «безхребетності» (люди з високим рівнем EQ зазвичай доброзичливі), або до прагнення маніпулювати іншими. На нашу ж думку, емоційний інтелект сприяє пошуку рівноваги між розумом і почуттями, не дозволяє діяти під впливом емоцій і запобігає маніпулюванню з боку інших осіб.

Учені (Д. Гоулман, В. Єрмаков, І. Андрєєва, О. Власова, А. Мітлош Д. Гоулмен, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он) не дійшли згоди в питанні, чи можна розвивати емоційний інтелект. Частина дослідників вважає, що розвитку піддається лише емоційна компетентність (комунікативні навички), проте емоційний інтелект і емоційна компетентність не тотожні. Їхні опоненти вважають, що EQ розвинути можна, адже нервові шляхи мозку розвиваються більшу половину життя. З достатнім ступенем вірогідності можна твердити, що на емоційний інтелект людини впливають як психологічні (тип мислення і темпераменту), так і соціальні чинники. Тож аби підвищити рівень EQ, слід передусім перевірити рівень свого емоційного інтелекту за допомогою спеціальних тестів.

Дослідження зарубіжних учених довели, що високий рівень загального інтелекту (IQ) не гарантує його володареві успіху в кар'єрі та щастя в особистому житті. Не дивлячись на те, що вітчизняна освіта досі орієнтована на отримання академічних знань та абсолютно ігнорує емоційний інтелект (EQ), практика показує, що саме від нього залежить успіх топ-менеджера, політика, бізнесмена. З огляду на найбільш загальне визначення EQ як на здатність людини тлумачити власні емоції і почуття з метою використовувати отриману інформацію для реалізації своїх цілей, IQ слід вважати системою пізнавальних здібностей (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, знання та вміння). На відміну від IQ, рівень якого багато в чому визначений генетично, рівень EQ залежить від зусиль самої людини [8: 75].

Ми приєднуємося до думки Д. Гоулмана, який зазначив, що геніальне лідерство зачіпає наші емоції. Не випадково інтерес до теми емоційного інтелекту стрімко зростає у всьому світі. Порівняймо: на початку 1990-х рр. термін «емоційний інтелект» уперше вжив у своїй науковій статті П. Саловей, а вже у 2007 р., за даними сайту EQToday, у мережі Інтернет можна було знайти 486 тис. веб-сторінок, де тлумачилося це поняття [13: 186]. На сьогодні вже достеменно відомо, що без емоційного інтелекту ефективне лідерство неможливе. Д. Гоулман наводить переконливі дані досліджень Гарвардського університету: успішність будь-якої діяльності лише на 33 % визначається технічними навичками, знаннями та інтелектуальними здібностями (тобто IQ людини), а на 67 % – емоційною компетентністю (EQ). Причому для керівників ці цифри різняться ще відчутніше: тільки 15 % успіху визначається IQ, а 85 % – EQ. Автор стверджує, що мікроклімат у колективі на 50–70 % залежить від дій однієї людини – лідера. При цьому тільки один окремо взятий організаційний клімат – емоційне ставлення людей до роботи – здатний пояснити 20–30 % відмінностей у продуктивності праці робітників. Саме емоційний стан керівника реально впливає на психологічний клімат у колективі, а тому й на ефективність праці співробітників [4: 106].

Як показали численні дослідження, між коефіцієнтом інтелекту людини і її успіхами немає прямого зв'язку. Успіх людини, вміння будувати соціальні зв'язки та досягати поставлених цілей безпосередньо залежать від її емоційного інтелекту. Сучасні успішні люди активно застосовують не тільки логіку, а й емоції. Поширене нині поняття «бізнес-інтуїція» базується передусім на аналізі емоційної інформації, більш точної і різноманітної, ніж логічна. «Емоційний розум» працює набагато швидше, ніж неокортекс (зона кори головного мозку, що відповідає за вищі нервові функції), устигаючи обробити значно більше інформації.

В EQ простежується декілька рівнів. Перший – усвідомлення своїх емоцій, вміння визначити, яку емоцію відчуваєш на цей час, з'ясувати, які базові емоції покладено в основу складної емоції. Другий рівень – вміння керувати власними емоціями, визначити джерело і причину їх виникнення, ступінь корисності, змінювати інтенсивність емоцій, заміщати їх іншими. Третій – усвідомлення емоцій інших людей, визначення емоційних станів за вербальними і невербальними ознаками. Четвертий – управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції. Звідси випливає, що емоційний інтелект – це самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність та управління стосунками. Умілий оратор – лідер-тактик, здатний викликати у слухачів необхідні відчуття і емоції на нетривалий час. А лідер з високим рівнем емоційного інтелекту – не тільки тактик, але й стратег, у змозі керувати своїм емоційним станом та станом співробітників протягом тривалого часу [10:101].

На сьогодні можна з упевненістю твердити, що емоційні ресурси організації настільки ж значущі, як інші види ресурсів. Існує поняття «емоційний менеджмент» – управління емоційними ресурсами компанії з метою підвищення ефективності бізнесу. Саме тому значна кількість компаній уводять в програми розвитку компетенцій співробітників курси з розвитку емоційної компетентності. Вирішальним для цих організацій не є питання, що це таке EQ і для чого це необхідно компанії, а те, як його розвивати.

У структурі емоційного інтелекту виокремлюють два аспекти – внутрішньоособистісний і міжособистісний. Перший характеризується такими компонентами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, впевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. Міжособистісний аспект містить емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію. Рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості. Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчути внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, рівновагу, а також скоригувати стратегію власного життя. Він асоціюється з почуттям загального щастя. Низький емоційний інтелект призводить до нещастя і характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією.

Глибокі соціально-економічні та духовні зрушення, що відбуваються в Україні, сприяють утвердженню особистості як найвищої соціальної цінності, найповнішому розвитку її здібностей, задоволенню широких потреб, забезпеченню гармонізації міжособистісних стосунків. Практична реалізація цих завдань багато в чому залежить від самої особистості, її здатності вільно орієнтуватися в соціальному просторі, розуміти особливості розвитку й самореалізації, оволодівати науковою інформацією. Складність і різнобічність функціонування сучасного суспільства як динамічного соціального організму, зростання його системних змін зумовлюють гостру потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту людини задля її ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації. За таких умов зростає науково-психологічний інтерес до проблеми EQ. Якщо в XX ст. освіта, дипломатія, управління та бізнес вимагали розвитку логічного інтелекту, то в XXI ст., коли процес глобалізації охопив усі сфери життя, перспективними є поглиблення емоційного й пов'язаних з ним форм практичного і творчого інтелекту [2:22].

Емоційний інтелект – це поєднання інтелекту та емоцій за яких особистість здатна розбиратися в своїх і чужих почуттях, рахуватися з оточуючими і будувати з ними відносини на основі довіри і співпереживання. Це дозволяє людям легше взаємодіяти один з одним в колективі, реалізуючи свої здібності і не заважаючи творчому прояву інших. Давайте згадаємо, як поведуться діти під час гри. Одні лідирують, інші підкоряються, це залежить від характеру. Але психологів цікавить ще й те, як дитина вписується у колектив. Виявляється, найкраще це роблять ті діти, які, включаючись в гру, не прагнуть відразу нав'язувати свої правила. Спочатку вони уважно стежать за грою і зосереджуються на ній. Потім намагаються якомога точніше відтворити. І, тільки закріпивши своє позитивне становище всередині колективу, діляться власними планами. Це – праобраз так званої соціально-компетентної поведінки: спочатку співпрацю з підпорядкуванням чужими правилами, а потім спроба запропонувати свої конструктивні ідеї. Погодьтеся, для такого підходу потрібне вміння чути і розуміти оточуючих.

Висновки.

Емоційний інтелект є головною складовою у досягненні максимального відчуття щастя та успішної самореалізації. EQ – необхідний чинник активізації розумової вправності, оскільки визнання своїх почуттів і керування ними в конструктивний спосіб збільшує інтелектуальні сили особистості. Підвищити рівень емоційного інтелекту цілком можливо, проте не за допомогою традиційних програм навчання, спрямованих на ту частину мозку, яка керує нашими раціональними ідеями, а тривала практика, зворотний зв'язок з колегами та особистий ентузіазм у прагненні змінити себе є істотним кроком на шляху до підвищення EQ і, як наслідок, – успішної самореалізації.

На нашу думку, емоційний інтелект сприяє пошуку рівноваги між розумом і почуттями особистості, не дозволяє діяти під впливом емоцій і запобігає маніпулюванню з боку інших осіб. Емоційний інтелект особистості можливо розвивати й нарощувати, він є поглибленням емоційного й пов'язаних із ним форм практичного і творчого інтелекту, управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їхні емоції. Звідси випливає, що емоційний інтелект – це самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність та управління взаєминами між двома і більше опонентами, що позитивно впливає на розвиток особистості у сучасному суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості / Г. Березюк // Психологічні студії Львівського ун-ту. – 2002. – С. 20–23.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: «Пітер», 2002. – С. 67–69.
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. /Д. Гоулман. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – С. 104–109.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства./ Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2002. – 752 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций [2 изд.] / А.В. Либин. – М.: Смысл; Рer Se, 2000. – 549 с.
7. Морозов С. М. Психометричний контроль та конструювання психодіагностичних тестів: навч. посібник / С.М. Морозов. – К.: РВЦ «Київський ун-т», 1999. – 95 с.
8. Практический интеллект / [Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.]. – СПб: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Райгородский Д. Я. Практическая психодіагностика. Методики и тесты. Учебное пособие./ Д.Я.Райгородский. – Самара: – Изд-во «Порс-К», 2000. – 672 с.
10. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности / О. Филатова // Персонал. – № 5. – 2000. – С. 100–103.
11. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [учеб. пос.] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Ин-т Психотерапии, 2005. – С. 57.
12. Robert K. Cooper, Ayman Sawaf. EQ inteligencia emocionalna w organizaciji i zarzadzaniu / Robert K. Cooper, Ayman Sawaf. – Warszawa, 2000. – 423 s.
13. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality, 1990. Vol. 9. P. 185–211.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Челало Світлана Андріївна – концертмейстер, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: психологія здоров'я особистості, музикотерапія, арт-терапія.

ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

УДК 378.147:37.041

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМООСВІТИ: ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Людмила БІЛОУСОВА, Олеся КИСЕЛЬОВА (Харків, Україна)

Постановка проблеми. Перехід України до інформаційного суспільства, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів актуалізує проблему підготовки педагогічних кадрів, здатних до неперервного розширення власного кругозору, оволодіння новими високотехнологічними професійними інструментами, вдосконалення викладацької майстерності шляхом самоосвіти. У свою чергу, тенденції розвитку вищої освіти зумовлюють зростання ролі самостійної роботи студентів у їх професійному становленні, інформатизація навчального процесу стимулює як удосконалення технологій викладання, так і оновлення способів учіння [1].

Таким чином, одним із нагальних завдань сучасної системи педагогічної освіти постає формування у майбутніх учителів компетентності самоосвіти як цілісного багатокomпонентного професійно-значущого особистісного утворення, що відображає єдність готовності й здатності до ефективного здійснення самоосвіти з використанням її новітніх форм та опорою на електронні навчально-інформаційні ресурси й освітні ресурси мережі Інтернет з метою неперервного самовдосконалення щодо реалізації соціальних, особистісних та професійно-педагогічних функцій [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях багатьох сучасних дослідників (І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, С. Раков, А. Хуторський та інші) активно обговорюється компетентнісний підхід як один з провідних напрямів удосконалення національної системи освіти. У роботах Г. Коджаспірової, О. Малихіна, Н. Сидорчук, Н. Терещенко, В. Шпак та інших висвітлено актуальні проблеми самоосвіти. Її зростаючу роль в інформаційному суспільстві висвітлено А. Андрєєвим, В. Корвяковим, Є. Полат, Г. Серіковим, та іншими, використання інформаційних технологій у якості засобу самоосвіти розглянуто Є. Ганіним, Ю. Калугіним, С. Яшановим та іншими. Разом із тим, поза увагою науковців залишаються такі аспекти окресленої проблеми: аналіз і запровадження в систему вітчизняної вищої педагогічної освіти інноваційного досвіду з підготовки майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності; пошук адекватних до вимог часу шляхів формування вмінь і навичок такої діяльності на засадах компетентнісного підходу; наукове обґрунтування, розробка і створення дидактико-методичного забезпечення технології формування компетентності самоосвіти у студентів педагогічних університетів.

Метою даної статті є висвітлення процесуального аспекту формування компетентності самоосвіти у майбутнього педагога в умовах відкритого інформаційно-навчального середовища вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Переведення проблеми формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога в площину практики професійної підготовки вимагає попереднього вирішення низки теоретичних питань, таких як з'ясування сутності самоосвіти, визначення особливостей самоосвітньої діяльності на сучасному етапі інформатизації суспільства, виокремлення сукупності тих знань і вмінь, набуття яких забезпечує успішність самоосвіти, обґрунтування способів їх формування.

Самоосвіта майбутнього педагога є добровільною, самостійною індивідуально-пізнавальною діяльністю, керованою самою особистістю та спрямованою на неперервне самовдосконалення щодо реалізації соціальних, особистісних та професійно-педагогічних функцій [2]. Аналіз результатів досліджень учених (А. Громцева, О. Малихін, Г. Серіков, Н. Терещенко, В. Шпак та ін.) дозволив структурувати зміст самоосвіти та визначити етапи й відповідні кроки її здійснення (рис. 1).

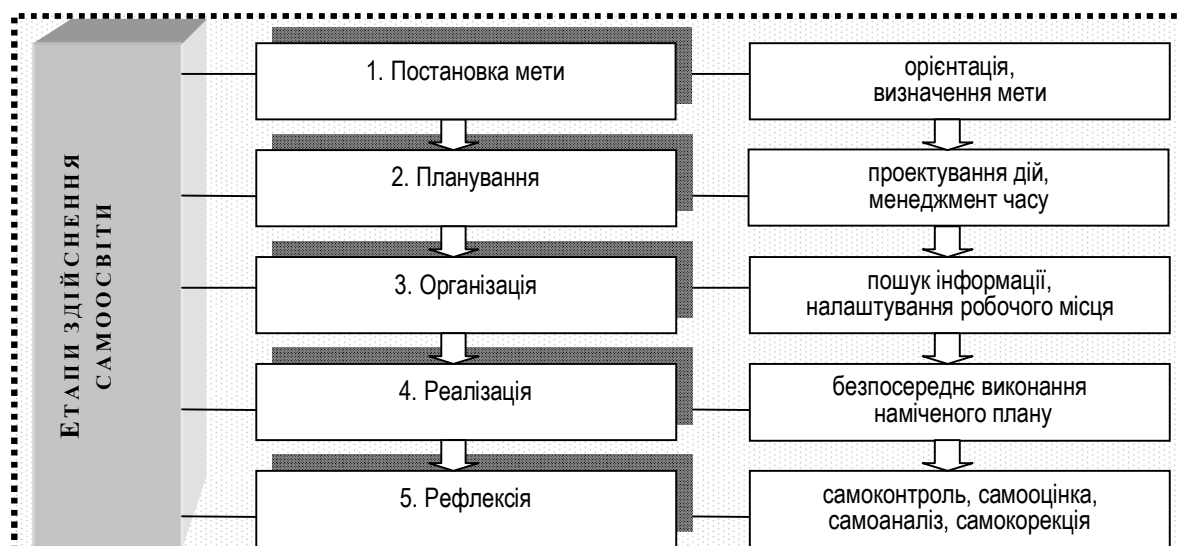


Рис. 1. Етапи здійснення самоосвіти

Із психологічної точки зору компетентність самоосвіти майбутнього педагога має передумовою усвідомлення ним особистісної та суспільної цінності професійного самовдосконалення, реальної можливості досягнення результату з опорою на використання інформаційно-комунікаційних технологій, внутрішню потребу в самоосвіті та позитивну мотивацію, розвинений емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів тощо. Зазначені якості належать до мотиваційно-ціннісного компоненту досліджуваної компетентності, який має надзвичайне значення протягом всього циклу самоосвіти.

Організаційний компонент компетентності самоосвіти охоплює комплекс дій і відповідних умінь щодо визначення мети самоосвіти (близької й перспективної), раціонального її планування (самостійно визначати зміст, джерела пізнання, терміни виконання запланованого, передбачати хід і результати) та організації (будувати власну самоосвітню траєкторію, враховуючи індивідуальні потреби й здібності, добирати адекватні форми й методи, регламентувати та контролювати час тощо).

Специфічні у контексті інформаційно-навчального середовища дії, що стосуються раціонального вибору інформаційно-пошукових систем, ефективного застосування їх інструментів тощо (інформаційно-пошукові вміння), аналізу, систематизації інформації, оцінки її достовірності, релевантності тощо (інформаційно-аналітичні вміння), ефективного використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для опрацювання, інтегрування різноформатної інформації, створення інформаційних продуктів тощо (технологічні вміння), складають процесуально-інформаційний компонент компетентності самоосвіти майбутнього педагога.

З позиції останнього етапу здійснення самоосвіти – рефлексії – важливим є виокремлення контрольно-рефлексивного компоненту у структурі досліджуваної компетентності, який передбачає у майбутнього педагога вміння здійснювати самоконтроль і рефлексію (аналізувати, оцінювати власну самоосвіту, коригувати й розробляти нові подальші завдання), у тому числі з використанням автоматизованих контрольно-діагностичних засобів.

Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень щодо самоосвіти студентів (В. Буряк, Г. Серіков, В. Шпак та інші) дає підставу для висновку про доцільність використовувати технологічний підхід як методологічну основу формування в майбутніх педагогів компетентності самоосвіти. У руслі нашого дослідження процес формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога – це взаємозв'язана сукупність заходів, які забезпечують ефективне здійснення повного циклу самоосвіти. У розробці враховані такі провідні положення: мотивація самоосвіти студентів повинна носити усвідомлений характер; компетентність самоосвіти представлена певною системою специфічних умінь і навичок, для формування яких потрібно використання адекватних засобів, що відповідають інноваційним освітнім тенденціям, рівню розвитку сучасного суспільства, техніки й технологій, у тому числі й інформаційних; її формування повинно здійснюватися в системі, при якій засвоєння предметних знань й оволодіння самоосвітніми вміннями протікали б як єдиний процес; практичні дії по оволодінню самоосвітніми вміннями необхідно розглядати як операції, що допомагають студенту раціонально здійснювати всі види пізнавальної діяльності.

У ході наукового пошуку було розроблено технологію формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога, яка є впорядкованою сукупністю дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в рамках компетентнісного підходу, спрямовують на ефективну майбутню педагогічну самоосвіту відповідно до її особливостей в умовах інформаційно-навчального середовища, що полягають у відкритості і динамічності інформаційного простору

самоосвіти, розширенні форм самоосвіти, відсутності часових і територіальних обмежень щодо її здійснення, варіативності самоосвітніх електронних навчально-інформаційних ресурсів, опосередкованості доступу до Інтернет-джерел, наявності додаткових можливостей для самоконтролю [2]. Зазначена технологія знаходиться із системою його професійної підготовки в діалектичному співвідношенні цілого й частини, оптимізує досвід самоосвіти студента й передбачає послідовну реалізацію етапів: пропедевтичного, базового й продуктивного, для кожного з яких визначено мету й завдання (рис. 2). Особливість розробленої технології полягає в неперервності формування компетентності самоосвіти упродовж усього терміну підготовки майбутнього вчителя (кваліфікаційний рівень «бакалавр»); послідовності й наступності процесу формування досліджуваної компетентності; опорі на діяльнісний підхід; узгодженості з програмами навчання. Крім того, вона може бути адаптована та застосована в цілому для підготовки фахівців різних профілів. Мета, задачі її етапів залишаються, проте враховується професійна спрямованість у змістовному наповненні, характері завдань тощо.



Рис. 2. Технологія формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога

Зупинимося детально на розгляді процесуального аспекту формування компетентності самоосвіти у студентів педагогічного університету. Так, на пропедевтичному етапі запроваджувалися заходи щодо ознайомлення першокурсників з інформаційно-навчальним середовищем, реалізованим у вищому навчальному закладі (зокрема, з наявним фондом друкованої й електронної навчальної літератури, електронним бібліотечним каталогом тощо). Студентам пропонувалися завдання, значимі для здійснення окремих етапів самоосвіти: складання план-проспекту роботи над індивідуальним завданням, розподіл часу на його виконання тощо). З метою подолання виявленої на даному етапі розбіжності у рівні початкової підготовленості студентів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання курсу «Сучасні інформаційні технології» було організовано індивідуальну консультативну допомогу щодо їх використання, пропонувалися зразки завдань, плани їх поетапного виконання тощо.

Навчання дисципліни «Педагогічна інформатика» у рамках розробленої технології спрямовувалося на ознайомлення студентів із основами ефективної роботи в мережі Інтернет; прищеплення навичок роботи з енциклопедичною і довідковою літературою, представленою в мережі; забезпечення оволодіння студентами вміннями щодо впровадження інформаційних технологій у майбутню педагогічну діяльність, надання власної інформації у вигляді веб-документів і їх розміщення в мережі.

Студентам пропонувалися завдання, спрямовані на роботу з Інтернет-джерелами, на оволодіння прийомами інтегрованого опрацювання різноформатної інформації, створення каталогів тематичних джерел або перевірку актуальності наданих переліків посилань на мережні ресурси й вилучення застарілих та дублюючих посилань, порівняння результатів пошуку джерел з використанням різних інформаційно-пошукових систем і різних форм запитів, з'ясування особливостей застосування пошукових інструментів тощо.

Крім того, на пропедевтичному етапі особлива увага приділялася залученню студентів до самотестування навчальних досягнень з використанням автоматизованих систем комп'ютерної діагностики, зокрема онлайн, заохочувалися ініціативність, активність у виконанні запропонованих завдань.

На базовому етапі було впроваджено спецкурс «Самоосвіта в умовах інформаційно-навчального середовища», який надавав поштовх самоосвіті студентів: розкривалися її особистісна й професійна цінності, новітні форми, доступні в умовах інформатизованого суспільства, пропонувалися для обговорення зразки індивідуальних програм самоосвіти із конкретизацією мети, визначенням форм і методів тощо. Метою етапу було продовження розробки проблеми самоосвіти особистості як засобу розвитку її інтелектуальних і професійних можливостей, актуалізація педагогічного потенціалу інформаційно-навчального середовища, сприяння формуванню майбутнього педагога, здатного до ефективної професійної діяльності і умовах сучасної інформатизованої загальноосвітньої школи. Роль викладача полягала насамперед у тому, щоб допомогти студентові в плануванні своїх дій, утіленні індивідуальної програми на практиці, активізації рефлексивних дій.

У межах зазначеного спецкурсу було проведено тренінг «Інтернет у самоосвіті», який містив завдання на пошук інформації та аналіз його результатів з оцінкою достовірності та релевантності знайденої інформації, на складання анованого каталогу тематичних Інтернет-джерел, на роботу з іншомовними електронними ресурсами з використанням систем автоматизованого перекладу, на реферування текстових документів тощо.

Інформаційно-пошукові вміння студентів формувалися в процесі роботи з Інтернет-джерелами й виконання відповідних завдань: обробка отриманої інформації, її критичне осмислення, здобуття інформації з різних гіпертекстових форм та її інтеграція у власні створювані продукти (довіді, реферати, наукові статті, презентації тощо). У процесі роботи студенти навчалися орієнтуватися в мережі сайтів, освітніх порталів, серверів університетів, наукових бібліотек, методичних педагогічних об'єднань тощо.

На продуктивному етапі під час опанування курсу «Методики навчання (профільної предметної дисципліни)» студенти самостійно ставили близькі й перспективні цілі, визначали проблему, здійснювали пошук і відбір необхідної інформації, оцінювали та коригували свої дії. Пропонувалися індивідуальні навчально-дослідні завдання на орієнтування в сучасній професійній сфері (аналіз змін і тенденцій у програмах навчальних дисциплін, аналітичне вивчення практичного досвіду вчителів-новаторів за матеріалами їх персональних веб-сторінок, участь у тематичних вебінарах, Інтернет-конференціях, тощо). Майбутні педагоги залучалися до самостійного створення й презентації індивідуальних програм самоосвіти, обміну досвідом їх реалізації. Запроваджений тренінг «Тайм-менеджмент самоосвіти» спрямовувався на вдосконалення вмінь раціонально планувати й організувати самоосвіту шляхом виконання спеціальних вправ на розподіл часу відповідно до пріоритетних задач, його контроль тощо.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, на підставі визначення сутності компетентності самоосвіти, конкретизації її структури теоретично обґрунтовано технологію формування зазначеної компетентності майбутнього вчителя у процесі його професійної підготовки у педагогічному університеті.

Перспективи дослідження вбачаємо у подальшому вдосконаленні навчально-методичного забезпечення розробленої технології у напрямку її адаптації для студентів різних спеціальностей; вивченні взаємозв'язків між самоосвітою педагогів, їх особистісно-професійним зростанням і підвищенням якості освіти та особистісного розвитку учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вища освіта України і Болонський процес / За ред. В.Г. Кремня. Авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болобаш, В.Д. Шинкарук, та ін. / – Тернопіль, 2004. – 243 с.
2. Кисельова О.Б. Інноваційні шляхи формування компетентності самоосвіти у навчальному процесі педагогічного університету / О.Б. Кисельова // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць]. – Кривий Ріг : Державний вищий навчальний заклад "Криворізький національний університет", 2013. – Вип. 37. – С. 300-303.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білоусова Людмила Іванівна – кандидат фізико-математичних наук, професор, завідувач кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Кисельова Олеся Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

УДК [37.014.6:005.642.4]:[37.091.12.011.3-051:91]

ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Ольга БІЛОУС, Олександр ПАРХОМЕНКО (Чернігів, Україна)

Постановка проблеми. Підготовка вчителя нової генерації ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, що дозволить майбутньому фахівцю бути конкурентноспроможним на ринку праці. Необхідність впровадження компетентнісного підходу в освітній процес вимагає створення нової системи діагностичних засобів з переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності майбутніх фахівців. Актуальність статті зумовлена суспільними потребами розв'язання державної проблеми діагностики якості та ефективності професійної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку освіти основним конструктом моделі майбутнього фахівця є компетентність. Сьогодні в психолого-педагогічній науці не існує однозначного тлумачення сутності понять „компетентність”, „компетенція”. Поняття „компетенція” включає **знання й розуміння** (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), **знання як діяти** (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), **знання як бути** (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) [3]. Питаннями формування професійних компетенцій у майбутніх фахівців займалися Л.І. Анциферова, Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, І.А. Зимня, І.Г. Климкович, О.І. Локшина, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, О.В. Овчарук, О.Я. Савченко та ін.

В освітньому процесі використовуються тести, як психодіагностичні методики вимірювання та оцінювання досягнутого рівня розвитку здібностей, конкретних знань, умінь і навичок особистості. У практичній роботі такі тести є засобом комплексної оцінки якості підготовки фахівців, тобто це тести професійної компетенції. У навчальному процесі використовують такі засоби діагностики якості психолого-педагогічної підготовки фахівців, як тести успішності, педагогічні і психологічні задачі, комплексні кваліфікаційні завдання, дипломні роботи [1; 2; 5].

Метою написання статті є обґрунтування доцільності використання комплексу засобів діагностики професійно-педагогічних компетенцій майбутніх учителів географії у педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. В результаті ґрунтовного психологічного аналізу професійної діяльності вчителя географії нами виділено професійно-педагогічні компетенції, що мають бути сформовані у випускників освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» напряму підготовки 6.040104 Географія*.

Таблиця 1

Перелік професійно-педагогічних компетенцій, якими повинні володіти випускники освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» напряму підготовки 6.040104 Географія *

№ п/п	Назва компетенції
1.	Базові знання про теоретичні основи управління процесом навчання географії у сучасній школі, особливості застосування сучасних інноваційних методів навчання.
2.	Сучасні уявлення про психолого-педагогічні засади навчання географії в навчальних закладах різних типів та форм власності.
3.	Здатність застосовувати загальну модель процесу навчання для проектування власної діяльності при навчанні географії, планувати та організовувати навчальну діяльність учнів з географії.
4.	Здатність планувати й організовувати особистісно-зорієнтовану виховну діяльність.
5.	Здатність здійснювати формування особистості учнів в умовах розвитку групи.
6.	Здатність здійснювати відбір змісту, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на розвиток інтелектуальної та емоційно-вольової сфери особистості учня.
7.	Здатність застосовувати педагогічні технології, спрямовані на розвиток загальних і спеціальних здібностей школярів.
8.	Здатність організовувати проектну діяльність учнів.
9.	Здатність здійснювати об’єктивний контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів та розвивати у них уміння та навички самоконтролю.
10.	Здатність на основі психолого-педагогічного аналізу формулювати судження щодо відповідності змісту й структури уроку принципам розвивального навчання.
11.	Здатність здійснювати діагностику вихованості учнів за визначеними критеріями.
12.	Здатність планувати зміст, форми, засоби та методи екологічного виховання учнів, організовувати їх природоохоронну діяльність.

13.	Здатність на основі психолого-педагогічного аналізу виховного заходу формулювати судження щодо його ефективності.
14.	Здатність організувати ефективну комунікативну взаємодію в професійно-педагогічній діяльності, володіти засобами невербального спілкування; здійснювати вплив на аудиторію з використанням механізмів переконання, навіювання.
15.	Здатність здійснювати управління учбовою діяльністю учнів.
16.	Здатність планувати й організувати власну педагогічну діяльність; здійснювати діагностику та самооцінку педагогічних здібностей, професійно значущих якостей особистості, власної педагогічної діяльності.

Ураховуючи різноманітність видів діяльності фахівців, визначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускників зазначеного напрямку підготовки, об'єктивно і надійно можна дати оцінку якості освітньої і професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів шляхом проведення комплексного екзамену, який передбачає виконання певних атестаційних кваліфікаційних завдань. На наш погляд, проблему діагностики професійно-педагогічних компетенцій майбутніх учителів можна вирішити шляхом створення і використання спеціальних тестових завдань.

Таблиця 2

Приклади діагностичних завдань для виявлення рівня сформованості професійно-педагогічних компетенцій у майбутніх учителів географії

№ п/п	Назва компетенції	Приклади діагностичних завдань
1.	Здатність організувати ефективну комунікативну взаємодію в професійно-педагогічній діяльності, володіти засобами невербального спілкування; здійснювати вплив на аудиторію з використанням механізмів переконання, навіювання.	<p><i>Тестові завдання відкритого типу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Стиль педагогічної діяльності, який характеризується тим, що вчитель особисто вирішує, приймає рішення, встановлює жорсткий контроль за виконанням своїх вимог, використовує свої права без урахування ситуації та думок учнів, називається _____. 2. Відзначають такі стилі педагогічної діяльності: авторитарний, _____, _____. 3. За К. Томасом, є 5 стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, які в стилях поведінки вчителя проявляються так: стиль конкуренції, _____, _____, _____, _____ [5]. <p><i>Ситуаційне завдання:</i> Інструкція: завдання складається з двох блоків, які логічно пов'язані між собою. Вибираючи певну позицію в першому блоці, необхідно відзначити відповідну їй у другому блоці. Відповідь потрібно дати у вигляді сполучення букв і цифр. Якщо у вчителя переважає демократичний стиль педагогічної діяльності, тоді:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) учень розглядається як об'єкт педагогічного впливу, вчитель одноосібно приймає рішення, контролює виконання вимог, використовує свої права без урахування дій і думок учнів, не обґрунтовує власних дій; 2) вчитель сприймає учня як рівноправного партнера, залучає його до прийняття рішень, враховує його думки, заохочує до самостійних суджень; за необхідності впливає на учня, спонукаючи до дії, висловлюючи пораду, прохання; 3) вчитель ухиляється від прийняття самостійних рішень, уступає ініціативу учням, колегам, організовуючи і контролюючи діяльність школярів, проявляє нерішучість. <p>За таких умов:</p> <ol style="list-style-type: none"> а) в учнівському колективі панує нестійкий соціально-психологічний мікроклімат, нерідко спалахують конфлікти; б) це сприяє формуванню в учнів високої самооцінки, ініціативності, цілеспрямованості; в) це пригнічує активність учнів, знижує самооцінку, нерідко породжує агресивність, спрямування зусиль на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток [5].
2.	Здатність застосовувати загальну модель процесу навчання для проектування власної діяльності при навчанні	<p><i>Комплексні кваліфікаційні завдання:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Проаналізуйте підручники з географії для середньої школи (10 клас) щодо реалізації в них дидактичних принципів науковості і доступності навчального матеріалу. 2. Зазначте види діяльності учнів при проведенні уроку на тему

	географії, планувати та організувати навчальну діяльність учнів з географії.	„Літосфера” (6 клас). 3. Визначте цілі до уроку на тему „Гідросфера” та підберіть завдання, за допомогою яких можна діагностувати досягнення поставлених цілей. <i>Тестове завдання закритого типу:</i> Залежно від рівня пізнавальної самостійності учнів використовують такі методи проблемного навчання: а) проблемний виклад, бесіда, частково-пошуковий, дослідницький; б) проблемний виклад, бесіда, частково-пошуковий, пояснювально-ілюстративний; в) проблемний виклад, частково-пошуковий, дослідницький; г) евристична бесіда, пояснювально-ілюстративний, репродуктивний [5].
3.	Здатність планувати й організувати власну педагогічну діяльність; здійснювати діагностику та самооцінку педагогічних здібностей, професійно значущих якостей особистості, власної педагогічної діяльності.	<i>Методики психологічної діагностики:</i> – дослідження самооцінки особистості; – дослідження вольової саморегуляції; – дослідження комунікативних та організаційних схильностей; – дослідження потреби в спілкуванні; – методика „Оцінка професійної спрямованості особистості викладача”; – методика К. Томаса „Дослідження типу поведінки в ситуації конфлікту” [5].
4.	Здатність застосовувати педагогічні технології, спрямовані на розвиток загальних і спеціальних здібностей школярів.	<i>Приклад психологічної задачі:</i> Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: „Я читав, як учені методом тестування виміряли математичні здібності учнів одного класу і досить точно оцінили кожного. Проте вчителів математики вони дали заздалегідь неправдиву інформацію: двох посередніх учнів схарактеризували як „здібних до математики”. Коли через рік у тому самому класі провели повторне тестування, виявилось, що ті два учні справді виявили неабиякі математичні здібності. Як могло так статися?” Що Ви відповісте цьому учневі? [4].

Для діагностики визначених компетенцій майбутніх учителів географії нами пропонуються такі види тестових завдань: тестові завдання закритого типу, тестові завдання відкритого типу, ситуаційні тестові завдання. Розв’язання тестових завдань передбачає інтегративне узгодження змісту психолого-педагогічних знань та наявного досвіду студентів, орієнтоване на формування готовності студентів до педагогічної діяльності.

Ситуаційний тест – система тестових завдань, призначена для розв’язання проблемних ситуацій, які притаманні майбутній виробничій діяльності випускників вищих навчальних закладів. Порядок розміщення тестових завдань у ситуаційному тесті визначається діями, які студенти мають здійснити для розв’язання проблемної ситуації. Кожний ситуаційний тест призначається для розвитку певного уміння, які характеризують окремі компоненти професійної діяльності. Кожне з ситуаційних завдань складається з кількох частин (двох чи трьох), які розташовані в логічній послідовності щодо виконання певних дій. Порівняно з іншими засобами тестового контролю, ситуаційні тестові завдання моделюють прийняття рішень у професійній діяльності вчителя і можуть забезпечити достовірність і об’єктивність цієї діагностики.

Крім ситуаційних тестових завдань, ми пропонуємо використовувати *педагогічні і психологічні задачі*. Задача відрізняється від проблемної ситуації тим, що вона усвідомлена суб’єктом, об’єктивована і найчастіше описана словесно або в іншій знаковій (числовій, графічній) формі. Постановка задачі містить її аналіз і розуміння на певному рівні, попереднє визначення задуму рішення, стратегії, плану дій. Педагогічні задачі передбачають обґрунтування можливих варіантів проблемних ситуацій, які виникають в практичній діяльності вчителя географії, формулювання на їх основі проблем та їх розв’язання. Психологічні задачі не мають однозначних алгоритмів пошуку відповіді. Їх призначення полягає в тому, щоб дійти результату шляхом, який відповідає логіці психологічного аналізу реальності. Для формування у студентів умінь вирішувати певні завдання майбутньої діяльності пропонуються задачі прикладного характеру. Деякі з них побудовані з використанням життєвих ситуацій, які виникають під час навчальної діяльності.

Одним з ефективних засобів діагностики професійно-методичних, психолого-педагогічних компетенцій майбутніх фахівців є так звані *комплексні кваліфікаційні завдання*. Комплексний характер цих завдань полягає у використанні знань з педагогіки, психології та методики навчання географії для

вирішення завдань майбутньої професійної діяльності. Завдання передбачають застосування теоретичних знань, зокрема, загальної моделі процесу навчання географії, структури уроку географії, теорій навчання тощо. При розв'язанні запропонованих завдань студенти повинні виявити знання різних методичних підходів до вивчення окремих тем, формування географічних понять, вивчення законів, теорій тощо. Залежно від психолого-педагогічної характеристики учнівського колективу майбутні вчителі географії мають обґрунтувати добір відповідного методичного підходу та запропонувати технологію навчання учнів певного класу. Відповіді студентів можуть бути представлені у вигляді розгорнутих конспектів уроків, структурних планів уроків, проектів тощо.

У ході проведення діагностики професійно-педагогічних компетенцій майбутніх учителів географії необхідно забезпечити, на нашу думку, можливість виявлення особливостей розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутнього фахівця, його готовності аналізувати власну діяльність, здатності до співробітництва і організації міжособистісної взаємодії. Для забезпечення достовірності та надійності результатів дослідження добір методик психологічної діагностики доцільно здійснювати на основі таких принципів: застосування психологічних методик відповідно до їх призначення, використання стандартизованих методик. Викладач, як керівник психодіагностичної процедури, надає консультативну допомогу, враховуючи, що ця інформація не повинна бути травматичною для особистості, не повинна поглиблювати психологічні внутрішньоособистісні конфлікти, а, навпаки, має сприяти їх продуктивному вирішенню.

Висновки: 1. Засобами діагностики професійно-педагогічних компетенцій майбутніх учителів географії є тестові завдання різних типів (тестові завдання закритого типу, тестові завдання відкритого типу, ситуаційні тестові завдання); педагогічні і психологічні задачі; комплексні кваліфікаційні завдання; методики психологічної діагностики. 2. Ефективність запропонованого комплексу засобів діагностики, що забезпечують її достовірність та об'єктивність, зумовлена такими особливостями:

- можливість моделювання прийняття рішень у професійній діяльності вчителя географії;
- комплексний характер завдань, що передбачають у ході їх розв'язання застосування знань з педагогіки, психології та методики навчання географії;
- інтегративне узгодження змісту психолого-педагогічних знань та наявного досвіду студентів, орієнтоване на формування готовності студентів до педагогічної діяльності;
- забезпечення можливості виявлення особливостей розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутнього фахівця, його готовності аналізувати власну діяльність, здатності до співробітництва і організації міжособистісної взаємодії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоус О.В. Педагогічні тести як засіб діагностики навчальних досягнень студентів педагогічних університетів при вивченні загальної та неорганічної хімії / О.В. Білоус // матеріали доповідей Міжнародного форуму фахівців у галузі освітніх вимірювань, 01 черв. 2012 р., Київ. – К.: НПУ, 2012. – С. 34.
2. Білоус О.В. Педагогічні тести як засіб діагностики якості підготовки майбутніх учителів хімії / О.В. Білоус // Хімічна освіта в контексті Болонського процесу: стан і перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18-19 травня 2006 р., Київ / за заг. ред. В.П. Покася, В.С. Толмачової – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 91-93.
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. М'ясоїд П.А. Задачі з курсу загальної психології: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2000. – 183 с.
5. Самойленко П.В. Засоби діагностики якості психолого-педагогічної підготовки магістрів природничих наук (хімія) у педагогічному університеті: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / П.В. Самойленко, О.В. Білоус. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2013. – 232 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білоус Ольга Володимирівна – старший викладач кафедри хімії Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Пархоменко Олександр Григорович – кандидат географічних наук, доцент кафедри біології та географії Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

УДК 378.147.036

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Лариса ГАРБУЗЕНКО (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах передбачає розв'язання ряду завдань, серед яких виділяється і завдання "формування художньої компетентності – здатності керуватися набутими художніми знаннями та вміннями, готовність використовувати готовий досвід у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями за власними духовно-світоглядними позиціями" [2: 5].

Розв'язувати ці завдання покликаний і вчитель образотворчого мистецтва разом з іншими вчителями, що забезпечують вивчення освітньої галузі "Мистецтво", класними керівниками, педагогічними працівниками позашкільних установ. Важливою особливістю сучасної педагогічної науки і практики є те, що має бути не тільки досконалий рівень певної професійної спеціалізації вчителя, а й сформованість його духовної свідомості, естетичної культури, художньо-естетичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш повно питання професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін, у тому числі учителів образотворчого мистецтва розглянуті у дослідженні В.Ф. Орлова [3]. Формуванню естетичної культури, художньо-естетичному вихованню, культурологічній підготовці майбутніх фахівців присвячені дослідження Л. Кондрацької [1], Ю. Пастухової [4], М. Сиви [5]. Проблема формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва не була предметом дослідження в українській педагогіці.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення декоративно-ужиткового мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Під час емпіричного дослідження формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми спиралась на розроблені нами критерії сформованості художньо-естетичної компетентності із врахуванням того, що художньо-естетична компетентність є цілісною особистісною характеристикою фахівця в галузі художньо-педагогічної освіти в єдності таких основних компонентів: когнітивного (володіння знаннями змісту компетентності у вигляді фактів, понять, теорій, технологій), мотиваційно-ціннісного (виявляє ставлення до змісту художньо-естетичної компетентності в системі потреб, мотивів, ідеалів, інтересів, цінностей), діяльнісно-практичного (досвід вияву художньо-естетичної компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях), рефлексивного (емоційно-вольове оцінювання процесу і результату вияву художньо-естетичної компетентності), особистісно-розвивального компоненту (прояви та розвиток особистісних якостей). Зокрема, нами визначено такі критерії: гносеологічний, аксіологічний, практикологічний, аутопсихологічний, креативний.

Гносеологічний критерій сформованості художньо-естетичної компетентності відображає наявність системи знань з образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва; ступінь розвитку художньо-педагогічного мислення, що виявляється у поєднанні наочно-образного і теоретичного мислення; сформованість перцептивних, дослідницьких, інноваційних умінь; наявність системи психолого-педагогічних знань щодо організації художньо-творчої діяльності та естетичного виховання.

Аксіологічний критерій враховує ступінь усвідомленості художньо-естетичних цінностей, їх вагомості для сучасної художньо-творчої та виховної діяльності; сформованість потреб у систематизації та поповненні мистецьких знань; наявність позитивної мотивації до художньо-естетичної діяльності; інтерес до декоративно-ужиткового мистецтва; прагнення до самостійного пошуку розв'язання проблем; ставлення до декоративно-ужиткового мистецтва.

Праксеологічний критерій зорієнтований на ступінь оволодіння спеціальними технологіями (техніками) декоративно-ужиткового мистецтва; здатність здійснювати художньо-творчу діяльність; здатність раціонально застосовувати традиційні для регіонів технологічні прийоми та методи створення художнього образу засобами декоративно-ужиткового мистецтва; здатність відображувати ідеї народного мистецтва.

Аутопсихологічний критерій відображає адекватність самооцінки майбутніх фахівців, що виявляється в процесі художньо-естетичної діяльності. При цьому враховується: достатність рефлексивних знань, показниками чого є їх глибина, диференційованість, складність; ставлення особистості до рефлексивної діяльності, показниками чого є дієвість ставлень до власної рефлексії та рефлексивної діяльності; власне рефлексивна поведінка, показниками якої є технологічність та цілісність; адекватність самооцінки майбутніх фахівців, що виявляється у процесі художньо-творчої діяльності та естетичного виховання; рефлексивна поведінка, що виявляється у використанні рефлексії як процесу художньо-творчої діяльності, так і її результатів.

Креативний критерій виявляє володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку в галузі художньо-естетичної діяльності засобами декоративно-ужиткового мистецтва, прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії (як художника, як педагога); готовність до професійного зростання; наполегливість у досягненні поставлених цілей; здатність до індивідуального самозбереження з урахуванням специфіки художньо-естетичної діяльності.

На основі цих критеріїв на констатувальному етапі експериментальної роботи за допомогою анкетування студентів, аналізу їх робіт, спостереження за їхньою діяльністю в аудиторній та позааудиторній діяльності ми визначили рівень сформованості художньо-естетичної компетентності студентів четвертих-п'ятих курсів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва. В цілому із 188 студентів, що брали участь у першому етапі констатувального експерименту, високий рівень

сформованості художньо-естетичної компетентності мають 4 студенти (2,1 %), достатній – 63 студенти (33,5 %), середній – 106 студентів (56,4 %), низький – 15 студенти (8,0 %).

На цьому етапі ми виявили, що різні компоненти художньо-естетичної компетентності бакалаврів та спеціалістів напряму підготовки "Вчитель образотворчого мистецтва" сформовано на різному рівні. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва мають достатній інтерес до декоративно-ужиткового мистецтва, усвідомлюють художньо-естетичні цінності, їх вагомість для художньо-творчої та виховної діяльності, у них сформована потреба у поповненні та систематизації знань з декоративно-ужиткового мистецтва.

Достатній рівень сформованості діяльнісно-практичного компоненту художньо-естетичної компетентності: студенти володіють на посередньому рівні різними техніками декоративно-ужиткового мистецтва, здатні здійснювати художньо-творчу та естетичну діяльність. Проте ця діяльність часто здійснюється лише на репродуктивному рівні без використання усвідомленої системи знань.

Нашу стурбованість викликали не досить високі рівні сформованості когнітивного, рефлексивного та особистісно-розвивального компонентів художньо-естетичної компетентності, що виявилися: 1) у неузгодженості між володінням видами, техніками, технологіями декоративно-ужиткового мистецтва та системою знань, що повинні знаходитися в основі художньо-творчої діяльності; 2) ситуативній готовності до перетворення та вдосконалення своєї художньо-творчої діяльності та професійного зростання; 3) середньому та низькому рівні рефлексивної поведінки, не завжди адекватній оцінці сторін власної особистості та діяльності.

Для виявлення стану формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та проблем, що виникають у цьому процесі, ми провели опитування студентів різних курсів та викладачів. У цьому анкетуванні взяло участь 502 студенти та 13 викладачів.

За результатами анкетування студентів ми зробили такі висновки: на заняттях з декоративно-прикладного мистецтва достатньо уваги приділяється формуванню мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-практичного складників художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва; студенти вказують на достатньо різноманітні види робіт, які використовуються у традиційному навчанні, з метою стимулювання та організації практичної діяльності в різних техніках та видах декоративно-ужиткового мистецтва; значне місце у викладанні декоративно-ужиткового мистецтва займає формування когнітивного компоненту завдяки застосуванню пояснювально-ілюстративного методу навчання; викликає стурбованість те, що в практиці роботи викладачів декоративно-ужиткового мистецтва не використовується достатньо засобів для систематичного формування рефлексивного та особистісно-розвивального компонентів художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

У ході анкетування викладачів ми з'ясували їх бачення методів, прийомів, які сприяють в їхньому досвіді формуванню художньо-естетичної компетентності та отримали такі результати.

Як у відповідях студентів, так і викладачів, прослідковується спрямованість діяльності на формування діяльнісно-практичного та когнітивного компонентів. Відсутня узгодженість у формуванні окремих компонентів художньо-естетичної компетентності. Причину цього ми вбачаємо в тому, що декоративно-ужиткове мистецтво використовується здебільшого для формування студента як художника, недостатньо уваги приділяється розвитку його мотиваційної сфери, вдосконаленню його художньо-естетичної діяльності як педагога. Існує суперечність між потребою у підготовці висококваліфікованих фахівців здатних здійснювати художньо-педагогічну діяльність, що спрямована на збереження традицій народного декоративного мистецтва, та засиллям субкультур, кічу та інших негативних явищ.

Метою формувального експерименту було з'ясування ефективності розробленої нами технології формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення декоративно-ужиткового мистецтва.

Розглядаючи декоративно-ужиткове мистецтво, українську національну культуру як базу у процесі формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва нами розроблена технологія цього процесу, що містить такі етапи: ціннісно-орієнтаційний, інформаційно-пізнавальний, інтерпретаційний, рефлексивний, особистісно-розвивальний.

Ціннісно-орієнтаційний етап передбачає вирішення комплексу взаємопов'язаних завдань: розвиток емоційно-почуттєвої сфери студентів через розуміння емоційного змісту творів образотворчого мистецтва; формування позитивного ставлення до себе й обраної професійної діяльності; створення умов для виникнення інтересу до сприймання мистецтва, його оцінювання, творення художнього образу засобами певного виду мистецтва; розвиток прагнення до найбільш повного особистісного росту на основі самопізнання та самоусвідомлення себе як митця і педагога.

Розвиток знань та пізнавальних процесів, що є складовими когнітивного компоненту відбувається на всіх етапах запропонованої технології, але найбільш повно здійснюється на інформаційно-пізнавальному. У процесі організації педагогічного процесу на цьому етапі ми враховували такі

закономірності та їх наявність: культурологічна позиція, згідно з якою твори мистецтва є втіленням специфічної інформації та узагальнення художньої свідомості певної історичної епохи; художньо-естетичні знання та їх розвиток у студентів в залежності від педагогічної інтерпретації художньої культури, спрямованої на усвідомлення комплексної взаємодії мистецтв; зміст діяльності який залежить від культурологічних знань, обумовлених: аксіологічною функцією; ціннісною функцією, яка характеризується знаннями, що є основою творчої діяльності студентів; евристичною функцією, котра регулює загальнохудожні знання і самостійну творчу діяльність студентів у галузі сприйняття, аналізу та інтерпретації художніх творів; просвітительською і комунікативною функцією, які дозволяють спілкуватися із студентами засобами мистецтва.

Наступним етапом вказаної технології ми визначаємо інтерпретаційний. Студенти мають реалізувати свою діяльність як процес активно-дослідницького засвоєння знань та оволодіння практичним та творчим досвідом шляхом вмотивованого та цілеспрямованого розв'язання педагогічних задач, тобто повинна реалізовуватися єдність особистісного та професійного становлення вчителя, що визначається особливостями художньо-педагогічної діяльності із школярами різного віку та художньо-естетичного виховання у процесі спілкування з мистецтвом.

З метою діагностування сформованості діяльнісно-практичного компоненту художньо-естетичної компетентності на рефлексивному етапі ми використовуємо портфоліо навчальних і творчих досягнень студентів. Створення навчального портфоліо дозволяє поєднати оволодіння знаннями з різних видів мистецтва і безпосереднє включення у практичну діяльність, відобразити динаміку розвитку студентів, слугує засобом діагностики самостійної пізнавальної та художньо-творчої практичної діяльності.

На особистісно-розвивальному етапі формування художньо-естетичної компетентності відбувається реалізація зв'язку між загальнолюдським пізнанням і творенням свого образу світу, своєї особистості. Цей процес відбувається на основі врахування основних положень особистісно орієнтованого навчання і виховання, що передбачає співробітництво, партнерську співпрацю викладача і студента, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. У процесі моделювання ситуацій реальної професійної діяльності, створення проблемних ситуацій, створення ситуації вибору і відповідальності формується особистість майбутнього фахівця. Необхідно враховувати, що через вивчення та розуміння художньої культури людина прилучається до духовного світу інших людей, починає розуміти особливості їхнього життя, спостерігає й вивчає духовний світ людства, на основі чого формується власна особистість.

На початку експериментальної роботи зі студентами другого курсу особлива увага зверталася на обґрунтування доцільності формування у студентів інтересу до оволодіння знаннями, вміннями з декоративно-ужиткового мистецтва як умови успішності майбутньої професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. З цією метою на перших заняттях з декоративно-прикладного мистецтва ми пропонували студентам виконувати завдання, що передбачали розвиток емоційно-почуттєвої сфери через розуміння емоційного змісту творів декоративно-ужиткового мистецтва, формування позитивного ставлення до себе і обраної професійної діяльності, розвиток прагнення до найбільш повного особистісного розвитку.

На інформаційно-пізнавальному етапі технології формування художньо-естетичної компетентності в ході лабораторних занять з декоративно-прикладного мистецтва пропонувались завдання дослідно-пошукового характеру, наприклад: зібрати наочний матеріал з декорування текстильних виробів періодів розвитку української матеріальної культури, порівняти та визначити фактори, що зумовили формотворення орнаментики. У цьому разі у студентів виявляється культурологічна позиція, згідно з якою твори декоративно-ужиткового мистецтва є втіленням специфічної інформації та узагальнення художньої свідомості певної історичної епохи.

Прикладом завдання, що ми пропонували студентам на інтерпретаційному та особистісно-розвивальному етапах технології формування художньо-естетичної компетентності, є включення їх у проектну діяльність. Зокрема у межах мистецького руху "Alla-prima" студентам були запропоновані завдання, в яких вони могли самореалізуватися як художники, як педагоги, як художники-педагоги чи педагоги-художники. В ракурсі "художників" запропоновано організацію та проведення виставки власних робіт; "педагогів" – проведення бесід, екскурсій, пізнавальних ігор, подорожей по мистецькому заходу; "художники-педагоги" демонструють майстер-класи з видів образотворчого мистецтва; "педагоги-художники" спрямовують свою діяльність на організацію та проведення творчих майстерень.

Перед студентами була поставлена мета вибору ідеї запропонованих заходів мистецького руху. Ряд студентів відмовилося від стереотипів і запропонували власне бачення. Таким чином відбулося взаємоприйняття цілі ззовні і співпадання з особистим бажанням – розробити власну тему. Ціль переросла в мотив, мотив в постановку навчально-виховних завдань. Створюючи художньо-педагогічні умови для проведення творчих майстерень студенти створили і методико-педагогічні умови для способів матеріального втілення задуму. Ними розроблені технологічні карти та сценарії, в яких представлений технологічний порядок з урахуванням індивідуальної роботи з кожним учасником (за потреби). Майбутні вчителі під час проведення майстерень показали як художньо-методичну

майстерність, так і педагогічну. Вони чудово розподіляють свою увагу, всі засоби на досягнення і реалізацію поставленої задачі. Мета досягається завдяки взаємодії з учасниками заходу. Індивідуальний стиль спілкування став запорукою досягнення прогнозованих результатів з отриманими. Власно виконані зразки творчих робіт (міні-виставка) підсилюють авторитет студента, як художника, серед учасників, а як майбутньому вчителю дає впевненість в прийнятті твердих рішень і чіткої реалізації мети. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва показали вміння вчити і "думати в матеріалі", на початку роботи бачити кінцевий результат, швидко реагувати і переключити учасника на інший вид діяльності з виникненням негативних емоцій, оцінювати роботу в "формі оцінного судження".

Задля визначення рівня сформованості художньо-естетичної компетентності за різними критеріями на цьому етапі ми використовували спостереження за роботою студентів, опитування, аналіз виконаних робіт та їхніх портфоліо. Динаміка рівня сформованості художньо-естетичної компетентності в експериментальній та контрольній групах представлені в таблицях 1–2 та на рисунках 1-2.

Таблиця 1

Динаміка рівня сформованості художньо-естетичної компетентності в контрольній групі

Рівні	Початковий рівень		Пілотний зріз		Підсумковий зріз	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
високий	8	3,3	12	4,9	13	5,3
достатній	74	30,3	90	36,9	100	41,0
середній	129	52,9	118	48,4	112	45,9
низький	33	13,5	24	9,8	19	7,8

Таблиця 2

Динаміка рівня сформованості художньо-естетичної компетентності в експериментальній групі

Рівні	Початковий рівень		Пілотний зріз		Підсумковий зріз	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
високий	7	2,9	22	9,0	33	13,5
достатній	74	30,2	111	45,3	142	58,0
середній	132	53,9	97	39,6	65	26,5
низький	32	13,0	15	6,1	5	2,0

Отже, в експериментальній групі прослідковується більша динаміка сформованості художньо-естетичної компетентності. На 10,6 % збільшилася кількість студентів експериментальної групи, що перейшли на високий рівень сформованості художньо-естетичної компетентності (в контрольній групі динаміка таких студентів становила лише 2,0 %), в експериментальній групі на 27,8 % збільшилася кількість студентів, що перейшли на достатній рівень сформованості художньо-естетичної компетентності, проти 10,7 % студентів контрольної групи. Проте, в експериментальній групі ще залишилися 2% студентів, що мають низький рівень, а в контрольній таких студентів – 7,8 %.

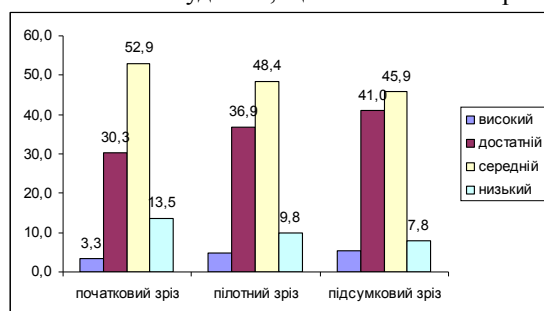


Рис. 1. Динаміка рівня сформованості художньо-естетичної компетентності в контрольній групі

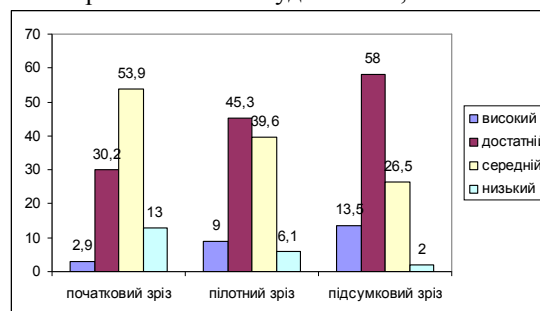


Рис. 2. Динаміка рівня сформованості художньо-естетичної компетентності в експериментальній групі

Таким чином, впровадження розробленої нами технології формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва сприяло усвідомленню ними важливості декоративно-ужиткового мистецтва для самостановлення як художника і як педагога, для своєї майбутньої професійної діяльності, розвитку відчуття художньо-естетичних цінностей, постановці адекватних цілей. Студенти оволодівають рефлексивною поведінкою, яка виявляється в тому, що більшість з них у процесі виконання практичної роботи в матеріалі за темою та по її завершенню аналізують хід та результати роботи, процеси прийняття рішень щодо засобів створення художнього образу. Майбутні вчителі виявляють готовність до перетворення та вдосконалення своєї художньо-творчої діяльності та професійного зростання, оволодівають системою прийомів самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії (як художника і як педагога).

Висновки. Формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва є ефективним у разі впровадження

технології її формування, що передбачає реалізацію таких етапів: ціннісно-орієнтаційного, інформаційно-пізнавального, інтерпретаційного, рефлексивного, особистісно-розвивального. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в конкретизації системи завдань, що пропонуються на кожному етапі технології з урахуванням регіональних особливостей національної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кондрацька Л.А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей / Людмила Анатоліївна Кондрацька: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Тернопіль, 2004. – 40 с.
2. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. - № 10. – С. 3-10.
3. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / Валерій Федорович Орлов / АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти / І.А. Зязюн (заг.ред.). – К.: Наукова думка, 2003. – 263 с.
4. Пастухова Ю.А. Художньо-естетичне виховання студентської молоді в цілісному педагогічному процесі університету / Юлія Анатоліївна Пастухова: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – теорія та методика виховання. – Луганськ, 2009. – 20 с.
5. Сова М.О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін / Маргарита Олександрівна Сова: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – К., 2005. – 43 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гарбузенко Лариса Володимирівна – старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, декоративно-ужиткове мистецтво.

УДК 378.937+378.126+370.212

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Надія ГРАМАТИК (Ізмаїл, Україна)

Постановка проблеми. Зміна парадигми освітньої системи підготовки фахівців актуалізує проблему щодо вдосконалення професійної підготовки педагогів відповідної галузі з високим рівнем професіоналізму, спроможних використовувати здобуті знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері громадського життя.

Модернізація початкової загальної освіти скерована на посилення предметної компетентності молодших школярів, зокрема природничої. Тому вимоги до природничо-наукової компетентності майбутнього вчителя початкових класів у цьому напрямі посилюються.

У зв'язку з цим постає проблема природничої підготовки студентів, яка сприяє формуванню цілісного уявлення про наукову картину світу. Реалізація окреслених завдань багато в чому залежить від шляхів удосконалення вищої освіти, впровадження сучасних особистісно орієнтованих педагогічних технологій, які надають студенту право і можливість вільного вибору освітньої траєкторії, відповідно до рівня його знань і вмінь, індивідуальних здібностей та пізнавальних потреб.

Усе вищезазначене актуалізує проблему формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкових класів в особистісно орієнтованому освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень. Проведений аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема формування предметної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців цікавить багатьох учених (А.Алексюк, В.Бондар, Н.Дем'яненко, А.Капська, А.Маркова, А.Нікуліна, Л.Нічуговська та ін.).

Теоретичні та методологічні аспекти формування професійної компетентності знайшли своє відображення у роботах Б.Гершунського, В.Краєвського, Г.Селевко, Ю.Татура, на думку яких, компетентнісний підхід зумовлює зміну мети та завдань підготовки майбутніх учителів. Крім того, на сьогодні захищено ряд дисертаційних досліджень, у яких здійснено спроби вирішення окремих питань окресленої проблеми.

Проблемі компетентісно зорієнтованої освіти майбутнього вчителя присвячені дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених: І.Беха, Н.Бібік, А.Богущ, М.Вашуленка, Л.Ващенко, О.Вознюк, І.Зимньої, Е.Зеєра, Б.Ельконіна, Т.Петухової, О.Пометун, В.Серікова, О.Савченко, С.Цимбал, С.Шишова та ін. Аналізуючи наукові джерела, можна зробити висновок, що більшість дослідників під компетентністю розуміють спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання. Проте професійну компетентність майбутнього фахівця трактують як інтегральну характеристику, що визначає готовність і здатність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і здібностей [7].

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у наукових працях, де висвітлені питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О.Абдулліної, С.Архангельського, Ю.Бабанського, О.Глузмана, І.Зязюна, Е.Карпової, Л.Коваль, Н.Кузьміної, О.Мороза, В.Сластьоніна, В.Семиченко, Г.Сухобської, Н.Тализіної, Н.Хміль, З.Шабалиної, О.Щербакова та інших дидактів). У своїх публікаціях автори наголошують на необхідності забезпечення суттєвого зростання предметної, методичної та наукової компетентності в процесі підготовки майбутнього вчителя як високопрофесійного фахівця, спроможного до ефективної професійної діяльності. У зв'язку з цим цілком очевидно, що особливої актуальності набуває проблема якості фахової підготовки вчительських кадрів для початкової школи, зокрема формування природничо-наукової компетентності як складової загальної професійної компетентності.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути особливості формування природничо-наукової компетентності в майбутніх учителів початкових класів в особистісно орієнтованому освітньому просторі вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. В умовах оновлення освітньої діяльності країни перед вищою школою постає ряд завдань, серед яких основне місце посідає проблема компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Вона актуалізується у змісті державних нормативно-правових документів (Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державний стандарт початкової освіти), де особлива увага приділяється впровадженню компетентнісно спрямованої освіти на засадах особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів.

Оновлення Державного стандарту початкової школи вимагає від учителів переходу на новий рівень роботи з учнями. Вчитель початкових класів є першою ланкою у запровадженні нововведень, саме він готує підґрунтя для успішного навчання учнів в основній та старшій школі.

Незаперечно, що праця вчителя початкових класів є складною і насиченою. З метою успішного виконання своїх професійних обов'язків у майбутніх учителів початкових класів має бути сформовано комплекс компетентностей, до яких належить і природничо-наукова.

Під природничо-науковою компетентністю розуміють набуту в процесі навчання інтегровану здатність учнів, що включає оволодіння понятійно-термінологічним апаратом природничих наук; засвоєння предметних знань та усвідомлення фундаментальних ідей і принципів природничих наук, зокрема суті основних законів і закономірностей природи, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів; формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку суспільства [6].

Як відомо, саме знання, котрі є підґрунтям професіоналізму в цілому, зумовлюють рівень професійної компетентності майбутнього вчителя. Так, С.Гончаренко пояснює професійну компетентність як оволодіння особистістю необхідною сукупністю знань, умінь і навичок, що визначаються сформованістю педагогічної діяльності, спілкування особистості як носія означених цінностей, ідеалів і свідомості [4: 383]. Тому природничо-наукова компетентність майбутніх учителів початкових класів значною мірою залежить від рівня та якості наявних у них природничих знань. Розв'язання цього складного завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів, моделей і технологій навчання.

Провідною умовою формування природничо-наукової компетентності є технологія особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів початкових класів.

Загальний аналіз сутності поняття особистісно орієнтованого навчання здійснили І.Бех, В.Серіков, О.Савченко, М.Ярмаченко та І.Якиманська, які вважають, що мета особистісно орієнтованого навчання полягає в поєднанні виховання та освіти в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку особистості, підготовки її до життєтворчості.

Так, під особистісно орієнтованим підходом І.Бех розуміє виховання, яке орієнтоване на людину, і шукає шляхи, як найкращим чином задовольнити пізнавальні потреби особистості, вирішити проблеми її розвитку і підтримки.

О.Савченко визначає особистісно орієнтоване навчання як «організацію навчання на засадах глибокої поваги до розвитку» з метою формування у процесі навчально-виховної взаємодії цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей [9: 305].

Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість, самобутність, самоцінність, де суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [8].

В контексті забезпечення умов успішного функціонування системи особистісно орієнтованого навчання студентів вищих навчальних закладів, на думку О.Горбатюк, видається особливо актуальним визначення кінцевим результатом освіти не власне навченості студентів як оволодіння ними знаннями, вміннями, навичками, а становлення особистості – самобутньої, унікальної, творчої, що має власні цілі й цінності у житті. Головним фактором досягнення результату в цьому процесі є активна життєва позиція самого студента, ступінь реалізації його пізнавальної активності [5].

На основі вищезазначеного під особистісно орієнтованим навчанням майбутніх учителів слід розуміти багатовимірну систему впливу на студентів, у процесі якого відбувається особистісне зростання фахівців, здатних самостійно та компетентно вирішувати завдання нового часу.

У початковій школі природничо-наукові знання складають значну частину змісту предмета «Природознавство», який поєднує в собі елементи географічних, ботанічних, зоологічних, екологічних, анатомічних, фізіологічних та гігієнічних знань. Тому природнича освіта студентів є важливою складовою фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів, яка потребує інтегративного підходу до цілісного засвоєння природничих знань, розуміння взаємозв'язків у природі.

Умовою формування цілісних знань про живу природу є наступність навчання. Для забезпечення наступності необхідні наскрізні закономірності, на основі яких пояснюються, систематизуються знання при переході від одного розділу, теми чи предмета до наступного, однієї ланки навчання до наступної. Водночас цілісність знань про той чи інший об'єкт, у тому числі й про живу природу, досягається шляхом виявлення однотипних сутностей в елементах знань і об'єднанням їх на основі сутнісних зв'язків. Сутнісні зв'язки наступності й цілісності знань виявляються на основі законів і закономірностей [11].

Одним із напрямів удосконалення природничої підготовки є навчання студентів у предметному середовищі, побудованому на інтеграції курсів теоретичних основ вивчення природничих дисциплін та методики їх викладання. Інтегративний підхід забезпечує єдність та неперервність професійної підготовки майбутніх учителів, що відповідає цілям формування природничо-наукової компетентності.

Формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкових класів здійснюється при вивченні таких навчальних дисциплін, як от: «Основи природознавства», «Основи екології», «Анатомія, фізіологія, патологія дітей з основами генетики», «Валеологія», основна мета яких полягає у засвоєнні системи інтегрованих знань про природу і людину необхідних майбутньому фахівцеві для оволодіння науково-методичними знаннями, вміннями і навичками викладання природознавчого матеріалу в початковій школі. Крім того, зміст навчальних дисциплін дозволяє застосування інноваційних методик та різних засобів навчання, що сприятиме у свою чергу формуванню професійної компетентності студентів.

Зауважимо, що процес формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів полягає у позитивній педагогічній взаємодії викладачів і студентів. Тому лише вмиле використання особистісно орієнтованих підходів до формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі їх фахової підготовки принесе бажані результати.

З огляду на це навчально-пізнавальний процес необхідно спрямовувати на формування у майбутніх учителів природничо-наукової компетентності, застосовуючи не лише традиційні, але й нетрадиційні форми роботи, а саме: навчальну дискусію, аналіз педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри, творчі проекти, науково-дослідницьку діяльність, а також педагогічні технології: створення ситуації успіху, ситуації вибору, опора на суб'єктивний досвід студента, розкриття особливостей їх використання на лекційних і практичних заняттях.

Так, на нашу думку, особистісно орієнтований підхід до формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає:

- визначення змісту природничої освіти майбутньої професійної діяльності;
- стимулювання пізнавальної активності на різних етапах професійної підготовки;
- застосування нетрадиційних методів і форм навчання студентів;
- впровадження педагогічних технологій у навчально-виховний процес.

Чільне місце в системі формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкових класів посідає навчальний курс «Основи природознавства», пріоритетами якого є діяльнісний підхід до пізнання навколишнього світу, робота з різними джерелами інформації для розв'язання проблемних завдань. З метою підвищення мотивації студентів до вивчення природознавства необхідно забезпечити демонстрацію ролі природничо-наукових знань для оволодіння фахом.

Стимулюючим чинником у цьому є використання на лабораторних заняттях з основ природознавства нескладних дослідів, вимірювань, проведення спостережень, дослідницьких практикумів, опрацювання різних інформаційних джерел. Таким чином, зміст навчального курсу «Основи природознавства» повинен мати професійно спрямований характер.

Процес формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів на основі особистісно орієнтованого підходу необхідно спонукати на стимулювання їх позитивної мотивації до пізнавальної діяльності, що сприяє розумінню студентами важливості природничих знань, необхідності їх постійного оновлення. Тому одним із напрямів формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів є залучення студентів до науково-дослідної роботи. Як правило, це проблемні групи, наукові гуртки, які є найбільш масовою формою науково-дослідницької творчості студентів, що об'єднує однодумців, котрі зосереджені на предметі, бажають закріпити й поповнити свої знання.

Важливе місце в особистісно орієнтованому навчанні посідають інтерактивні технології, які передбачають моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Інтерактивні технології у практичних завданнях та у самостійних видах роботи активізують пізнавальний пошук студентів при виконанні творчих завдань. Сучасна методика

накопичила багатий арсенал прийомів інтерактивного навчання від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати.

Серед ігрових технологій надається перевага дидактичним, стрижнем яких виступає навчальна проблема, а також діловим, основою яких є складання фрагментів інтегрованих занять, завдань на основі міжпредметних зв'язків, проведення рольової гри, розробка бесід тощо.

Використання інноваційних технологій навчання, інформатизація освітнього простору, що вносять докорінні зміни в систему навчання та виховання, вимагають розробки якісно нового рівня змістового, організаційно-методичного та практико орієнтованого забезпечення освітніх процесів. Так, з метою підвищення якості формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів застосовуємо технологію модульного об'єктивно-орієнтованого навчального середовища у вигляді тестових завдань до кожного змістового навчального модуля, що у свою чергу підвищує мотивацію студентів до навчання, забезпечує прозорість та об'єктивність процесу оцінювання результатів навчання. Необхідно зазначити, що використання під час проведення лабораторних занять програмного продукту «виртуальна лабораторія» суттєво підвищує зацікавленість студентів у вивченні предметів і є додатковим мотивуючим фактором.

Висновок. Таким чином, саме особистісно орієнтований підхід до формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкових класів задовольняє потреби вдосконалення їх сучасної фахової підготовки. Ефективність формування природничо-наукової компетентності залежатиме від змісту вивчених природничих дисциплін, їх професійної спрямованості, відповідності сучасним вимогам освіти, вибору методів, форм і засобів навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / Іван Дмитрович Бех – К., 1998. – 204 с.
2. Білецька Г.А. Природничо-наукова компетентність у структурі професійної компетентності фахівця-еколога / Г.А. Білецька, В.В. Басіста // Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі (XX Каришинські читання): зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 29-30 травня / [за заг. ред. проф. М.В. Грицькової]. – Полтава, 2013. – С. 33-35.
3. Войтович О.П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих предметів / О.П. Войтович // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 6 (72). Серія: Педагогічні науки, 2013. – С. 106-110.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – [вид. друге, доп. й виправл.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
5. Горбатюк О. Забезпечення умов успішного функціонування системи особистісно-орієнтованого навчання студентів вищих навчальних закладів / О. Горбатюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 1. – С. 42-47. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpudpu> - 2013.
6. Гринюк О.С. Формування природничо-наукової компетентності учнів в умовах інтеграції змісту біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти / О.С. Горбатюк // Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. / [ред. кол., голови.ред. В. Р. Ільченко]. – Полтава: ПОІППО, 2013. – Вип. 5. – С.190-195
7. Жигайло О. Методична компетентність як інтегральна характеристика фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів // Щомісячний науковий журнал «Молодь і ринок» №7 (липень), 2014. – С. 21-24.
8. Машкіна Л.А. Підготовка майбутнього педагога до реалізації особистісно орієнтованого навчання / Л.А. Машкіна // Педагогічний дискурс. – 2013. – Випуск 14. - С. 315-318.
9. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
10. Приходько С.В. Формування природничо-наукової компетентності студентів педагогічного училища – майбутніх вчителів початкових класів / С.В. Приходько // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2010. – Режим доступу: lebdped.com.ua/prihodkos/attachments/article/
11. Рибалко Л.М. Наступність у формуванні цілісних знань про живу природу в учнів 5-7 класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Л. М. Рибалко. – К., 2008. – 24 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грамастик Надія Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

УДК 654.78

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Світлана ГРОЗАН (Кіровоград, Україна)

Актуальність дослідження. Соціально-економічні зміни в Україні призвели до необхідності модернізації багатьох соціальних інститутів і в першу чергу системи освіти. Нова освітня парадигма тягне за собою зміну підходів, принципів, змісту, методів, форм й технологій педагогічної праці. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, Державною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр.», Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» основною метою вищої школи визначено підготовку кваліфікованого компетентного педагога, конкурентноздатного на ринку праці, який

орієнтується в суміжних галузях знань, готовий до постійного професійного зростання, проектної та дослідницької діяльності.

Традиційна навчальна діяльність педагога доповнюється функціями управління, як своєю діяльністю, так і суб'єктною діяльністю учня на основі діагностики, моніторингу, проектування тощо. Сучасна педагогічна ситуація характеризується різноманітністю та динамізмом, і вчитель повинен вміло безперервно адаптуватися до змін у змісті навчання. Особливу роль у процесі професійного саморозвитку педагога відіграє його готовність переходу від традиційних технологій до технологій розвиваючого, особистісно-орієнтованого навчання на основі компетентнісного підходу.

Звернення до практичної діяльності сучасного вчителя дозволяє зробити висновок про наявність сформованих у ній протиріч між об'єктивними вимогами до компетентного здійснення дослідницької діяльності в цілях вирішення практичних педагогічних завдань й невідповідністю рівня розвитку дослідницької компетентності як професійно важливої якості вчителя цим вимогам; між необхідністю становлення і розвитку дослідницької компетентності педагога та недостатньою вивченістю даної проблеми як в теорії, так і в практиці.

Виходячи з виявлених протиріч, одним із головних завдань, що постають перед сучасним педагогом, є пошук, створення та застосування педагогічних інновацій; вміння проектувати освітні програми, вивчати сучасні методики і технології, проводити експериментальну роботу, обробляти отримані експериментальні дані, узагальнювати і поширювати свій досвід роботи, тобто постійно здійснювати дослідницьку діяльність.

Метою статті є розгляд різних методологічних підходів до визначення сутності та змісту поняття дослідницька компетентність.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідницька компетентність, на думку багатьох педагогів (В.Болотов, І.Зимня, А.Хуторський та ін.) належить до числа ключових. У класифікації І.Зимньої дослідницька компетенція входить як компонент до «компетенції, що стосується діяльності людини». В класифікації А.Хуторського дослідницька компетентність розглядається як складова частина пізнавальної компетентності, яка включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії», вона слугує компонентом компетентності особистісного самовдосконалення, спрямованого на освоєння способів інтелектуального й духовного розвитку [10, с. 55-61]. Розглядаючи дослідницьку компетентність з позицій системного підходу В.Адольф, А.Деркач, Т.Смоліна та ін. вважають її складовою професійної компетентності, а Б.Гершунський, В.Лаптев розглядають її як елемент загальної та професійної освіченості.

Виклад основного матеріалу. Дослідницьку компетентність ми будемо розглядати виходячи з такого розуміння понять «компетенція» та «компетентність»: компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [3, с.29]. Компетенція є нормативною, ідеальною метою освітнього процесу, що моделює якості випускника, а компетентність – його результатом, рівнем прояву (сформованості). Поняття «компетенція» пов'язане із змістом сфери діяльності, а «компетентність» – з особистістю, із здатністю особи ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях. Компетентність виявляється в успішно реалізованій у діяльності компетенції і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності. У компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок, а також особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда [4, с. 52].

А.Хуторський визначає дослідницьку компетентність як володіння людиною відповідною дослідницькою компетенцією, під якою слід розуміти знання як результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, які він повинен опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації [4, с. 237].

На думку Л.Голуб, дослідницька компетентність педагога є невід'ємним компонентом загальної і професійної освіченості – це характеристика особистості педагога, що означає володіння уміннями і способами дослідницької діяльності на рівні технології в цілях пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу [2, с. 11].

Т.Боровикова зазначає, що компетентність формується у діяльності і завжди проявляється за умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісної зацікавленості. У зв'язку з цим досягається високий професійний результат. На думку автора, дослідницьку компетентність можна представити через взаємозв'язок загальнокультурних компетенцій і професійних, які наповнюють її змістом. При цьому загальнокультурні компетенції інваріантні для будь-якої професійної діяльності, а професійні

змінюються залежно від напрямку підготовки і включають в себе готовність до конкретної професійної діяльності з науково-дослідною спрямованістю [2, с. 25].

Аналіз робіт з проблеми дослідницької компетентності дозволяє зробити висновок про те, що в даний час відсутнє однозначне розуміння даного поняття. На основі вивчення різних підходів до визначення поняття «дослідницька компетентність» представляється можливим систематизувати різноманіття визначень, при цьому виділити сутнісні риси цієї категорії (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Автор, підхід	Сутнісні риси дослідницької компетентності	Складові дослідницької компетентності
С. Осипова Компетентнісний підхід	– перетворювальний характер; – особистісна якість, що виражається у готовності та здатності самостійно освоювати та отримувати системи нових знань у результаті переносу смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального	– знання; – уміння; – навички; – способи діяльності.
А. Хугорський Процесуально-технологічний підхід	– володіння людиною відповідною дослідницькою компетентністю; – результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, якими вона повинна володіти, щоб займатися дослідницькою діяльністю	– мотивація; – методологічна позиція; – ціннісні переконання дослідника.
І. Никанорова Діяльнісний підхід	– адаптаційні здатності до умов багато рольової дослідницької діяльності; – здатність її проектувати та здійснювати; – здатність до особистісної та професійно самореалізації	– проблемно-практичний компонент (постановка проблеми); – смисловий компонент (ос-мислення проблеми); – ціннісний компонент (адекватна оцінка ситуації).
Л. Голуб Системний підхід	– невід’ємний компонент загальної та професійної освіченості; – характеристика педагога, яка означає володіння вміннями та засобами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення навчальних проблем, організації навчального процесу.	– особистісний компонент (цінності, мотиви, вміння); – операційний компонент (способи діяльності, технології, проектування); – комунікативний компонент (моніторинг, маркетинг).
Т. Боровікова Ціннісно-діяльнісний підхід	Особистісна характеристика дослідника, яка формується в діяльності та завжди виявляється за умови ціннісного відношення до діяльності, особистісної зацікавленості.	– загальнокультурні компетенції, інваріантні для будь-якої професійної діяльності; – професійні компетенції, які змінюються в залежності від напрямку підготовки
О. Шапалов Універсальний підхід	– дослідна компетентність виникає при опануванні особистістю соціального досвіду людства; – дослідницька компетентність тотожна культурі людства за структурним наповненням; – дозволяє людині орієнтуватися у широкому колі питань	– знання; – операційно-технологічний компонент; – мотиваційно-етичний компонент; – соціальний та поведінковий компоненти.

Виходячи з існуючих в педагогічній науці підходів до трактування поняття «дослідницька компетентність», можна зробити висновок що дослідницька компетентність являє собою совокупність якостей особистості; передбачає володіння дослідницькими знаннями, вміннями, навичками; передбачає готовність і мотивацію до здійснення дослідницької діяльності і впровадження результатів досліджень у свою роботу.

Спираючись на дані висновки, ми виділяємо наступні компоненти дослідницької компетентності вчителя (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Когнітивний компонент	Показники: – базові знання (теоретичні та методологічні основи дослідницької діяльності у професійній сфері); – процесуальні знання (методика дослідницької діяльності).
Особистісно-ціннісний компонент	Показники: – ціннісне ставлення, що формується в ході конкретного дослідження; – пізнавальна мотивація (бажання до саморозвитку, пошуку і придбання нових знань); – професійна мотивація (прагнення удосконалюватися у професії і отримувати результати своєї праці).
Перетворюючий компонент	Показники: – формуються вміння вибору предметної області дослідження, обґрунтування актуальності проблеми у відповідності з цілями розвитку освіти; – цілепокладання та планування дослідження; – збір, аналіз та інтерпретація, отриманих у ході дослідження результатів.

Таким чином, сутність дослідницької компетентності вчителя виявляється через взаємозв'язок її компонентів: когнітивного, особистісно-ціннісного та перетворюючого.

Когнітивний компонент представлений сукупністю теоретичних і методологічних знань, які необхідні педагогу, щоб ставити і вирішувати дослідницькі завдання у своїй професійній діяльності. Передбачає вміння працювати з першоджерелами, довідковою літературою, систематизувати матеріал, вибирати методи і способи практичної діяльності.

Особистісно-ціннісний компонент передбачає особистісну мотивацію, зацікавленість і ціннісне ставлення до професійної діяльності. Даний компонент характеризує потребу вчителя в дослідницькій діяльності, обумовлює його пізнавальну активність, здатність до подолання когнітивних труднощів, самостійність у процесі дослідження.

Перетворюючий компонент характеризується засвоєними способами дослідницької діяльності у професійній сфері, включає виявлення і формулювання проблеми, цілепокладання та планування дослідження. Забезпечує свідомий перехід вчителя від абстрактно-модельного подання рішення завдань до результату і від самого результату до опису конкретних дій для досягнення поставленої мети.

Виходячи з вище сказаного, можемо зробити **висновок**, що дослідницька компетентність, на наш погляд, являє собою якісну характеристику особистості педагога, яка виявляється в усвідомленій готовності вчителя здійснювати активну дослідницьку діяльність, і обумовлена компонентами: когнітивним, особистісно-ціннісним та перетворювальним, тобто здатністю здійснювати перехід від процесуальної діяльності до творчої, прагненням до саморозвитку і вдосконалення в професії педагога.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Архипова М.В. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів / М.В. Архипова // Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи», м. Хмельницький, 22 – 24 жовтня, 2009 р. – Хмельницький, 2009. – С. 144-148.
2. Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
3. Боровикова Т.В. Развитие профессиональной компетенции руководителей образовательных учреждений в системе муниципального управления образованием // Вестник Челябинского государственного педагогического университета – № 5 – Челябинск: ЧГПУ, 2010. – С. 20-28.
4. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти / М. С. Головань // Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 1. – Рівне: РДГУ, 2011. – С. 53-59.
5. Голубь Л. А. Через исследовательскую деятельность – к качеству образовательного результата // Традиции и инновации в образовании. – Ижевск: Издательство ИПК и ПРО УР, 2006. – С. 9-13
6. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст]: сб. науч. тр./под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 87.
7. Никонорова И. Я. Особенности использования системноструктурного критерия в определении профессиональной компетентности учителя / И. Я. Никанорова. – Комсомольск-на-Амуре, 2003. –192с.
8. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одарённых детей/С.И. Осипова. – ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота». – М., 2009. – 176 с.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования/А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 55-61.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грозан Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

УДК 372.85

ЯКІСНІ ЗАДАЧІ ВИРОБНИЧОГО ЗМІСТУ У ПТНЗ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Андрій ДРОБІН (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Професійно-технічна освіта, є специфічною системою, яка у цілісному вигляді представляє усі суттєві, змістовні й організаційні характеристики трудової, професійної освіти на базі продуктивної праці в органічній єдності загальної, політехнічної і професійної освіти, теоретичного і практичного навчання, виховання і розвитку учнів.

Аналіз останніх публікацій. Питаннями методики навчання фізики у професійно-технічних навчальних закладах займались О.І.Бугайов, М.І.Садовий, О.М.Яковлева та ін. Проблему якісних задач з фізики досліджували Тульчинський, Мошков, А.В.Усова, О.М.Трифонов. Їх роботи відіграли важливу роль у формуванні основ методики навчання якісних задач у навчанні фізики у профтехосвіті.

Мета статті. Дослідити стан запровадження новітніх удосконалень методики навчання фізики якісних задач у професійно-технічних навчальних закладах в умовах запровадження компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. На І курсі в багатьох учнів ПТНЗ слабка чи й зовсім відсутня мотивація до навчання і позитивного ставлення до процесу засвоєння знань та набуття вмій унаслідок втрати віри в свої навчальні можливості ще в школі. Це накладає особливості на підготовку та проведення уроків із загальноосвітніх дисциплін, особливо природничо-математичного спрямування. Для стимулювання інтересу учнів до навчання доцільно проводити пізнавальні і дидактичні ігри, дискусії, створювати ситуації емоційно-моральних переживань, опори на життєвий та навчальний досвід учнів, пізнавальної новизни тощо. З перших днів навчання для таких учнів слід створити атмосферу психологічного комфорту в оцінці їхніх знань.

Викладаючи фізику учням, які навчаються за спеціальністю «Кухар», часто доводиться чути на уроках фізики слова обурення: «А навіщо нам, кухарям, фізика?» Зрозуміло, що для отримання повної освіти або для загального розвитку. Проте поки викладач не відповість на це питання, він не зможе зацікавити предметом своїх учнів.

Фізика завжди вважалась одним із найскладніших предметів: вивчення якихось явищ, заучування назв, визначень, одиниць вимірювання, формул, знаходження зв'язків між явищами і т.і. Якщо займатися лише цим, стає нудно. Необхідно весь час звертатися до життєвого досвіду учнів:

- чому картопля, занурена у воду тоне?
- чи можна, не розбиваючи яйця, визначити сире воно чи варене?
- чому каша підгорає, а суп ні? і т.і.

На уроках фізики можна дізнатися дуже багато про процеси, що відбуваються на кухні.

Одним із найголовніших та найважливіших елементів навчального процесу з фізики, що дозволяє розкрити практичні аспекти фізичної науки, є задача. В контексті даної статті нас цікавимо якісні задачі виробничого змісту. Дане питання у сучасній науковій та методичній літературі малодосліджене, але його актуальність не викликає сумнівів.

А.В.Усова, М.М.Тулкібаєва визначають поняття фізичної задачі як: «Фізична навчальна задача - це ситуація, що вимагає від учнів розумових і практичних дій на основі використання законів і методів фізики, спрямованих на оволодіння знаннями з фізики, вміннями застосовувати їх на практиці і на розвиток мислення» [5, с. 6].

Розв'язування задачі - це процес, який показує творчу діяльність людини, яка розв'язує цю задачу.

Якісні задачі з виробничим змістом відіграють важливу мотивуючу роль у вивченні фізики, вони розкривають творчий потенціал учня, розвивають образне мислення, звертаються до його життєвого досвіду. Ці задачі допомагають вчителю показати фізику як предмет глибоко значимий для будь-якої людини, величезний культурний і практичний аспекти фізичної науки, сформувати стійкий інтерес до її вивчення. Досягається це завдяки тому, що при їх вирішенні увагу учнів не відволікається математичними розрахунками, а повністю зосереджено на виявленні істотного в явищах і процесах, на встановленні взаємозв'язку між ними. Вирішення цих завдань, що полягає в побудові логічних умовиводів, заснованих на фізичних законах, служить прекрасною школою мислення, виробляє виразне розуміння сутності фізичних явищ та їх закономірностей, вчить учнів практичного застосування знань, виховує правильне ставлення до розрахункових завдань, і привчає починати розв'язування будь-якої фізичної задачі з аналізу її фізичного змісту.

Неможливо вирішити якісні задачі з виробничим змістом формально. Тому вони є хорошим засобом боротьби з формалізмом у знаннях учнів. Такі задачі, невеликі за обсягом і різноманітні за змістом сприяють накопиченню учнями фактичного матеріалу. При їх вирішенні потрібен аналіз фізичної сутності явища, тому правильне розв'язання учнем задачі свідчить про розуміння ним вивченого матеріалу.

При вирішенні якісних задач від учнів потрібно прояв самостійності думки й судження, вміння розбиратися у взаємозв'язку явищ і робити вірні логічні умовиводи і висновки. У якісній задачі ставиться таке питання, відповідь на яке учень повинен скласти сам, синтезуючи дані умови задачі і свої власні знання з фізики.

Задачі, що включаються в навчальний процес слід підбирати ретельно. Важливо, щоб кожна відібрана учителем задача здійснювала якийсь внесок у вдосконалення знань учнів, поглиблювала розуміння зв'язків між величинами, конкретизувала поняття і розкривала нові їхні риси, які не були в достатній мірі виявлені в інших видах занять, вчила застосуванню отриманих знань.

Якісні задачі виробничого змісту можна використовувати в процесі пояснення нового матеріалу, при повторенні та узагальненні раніше вивченого, при виробленні умінь, навичок, застосуванні знань на практиці, а також при перевірці знань учнів. Такі задачі доцільно включати в самостійні та контрольні роботи з фізики, а також в домашні завдання учнів. В якості прикладів використання розглянемо групу якісних задач з практичним змістом, в яких фігурує побутова харчова добавка – сіль.

1. За допомогою якісної задачі можна поставити проблему на уроці вивчення нового матеріалу.

Перед учнем ставиться проста, зрозуміла та приваблива для нього проблема, знаходячи відповідь на яку він волею-неволею виконує ту навчальну дію, яку планує педагог.

Наприклад, вивчається явище дифузії.

Задача 1: На якому фізичному явищі ґрунтується засолка овочів?

Задача 2: Солоний оселедець, після того як його покладуть на деякий час у воду, стає менш солоним. Чому?

Учитель з учнями обговорюють рішення задачі і приходять до висновку, що дифузія є основою розв'язку обох задач:

- Засолка овочів ґрунтується на дифузії солі в ці овочі.
- Частина солі внаслідок дифузії переходить із оселедця у воду.

Відповідь можна перевірити на практиці, що і задається додому.

2. На основі рішення якісних задач, можна проводити закріплення вивчених на уроці питань.

Наприклад, на закріплення вивченого явища дифузії вчитель пропонує учням вирішити якісну задачу 3: Вам необхідно швидко отримати малосольні огірки. В якій воді – холодній чи гарячій – ви будете здійснювати засолку?

Відповідь: В гарячій воді, оскільки більш висока температура прискорить процес дифузії.

3. Якісні задачі використовують при формуванні вміння в учнів застосовувати отримані знання на практиці.

Відпрацьовуються вміння застосовувати вивчені властивості розчинів для пояснення конкретної ситуації.

Задача 4: Що потрібно зробити, щоб вода у стакані, який плаває у посудині з киплячою водою, закипіла?

Можна розчинити у посудині декілька ложок солі. Температура кипіння розчину солі вище за температуру кипіння води.

Задача 5: Чому при додаванні у воду солі температура води знижується?

Сіль, потрапляючи у воду, починає розчинятись у ній. Цей процес протікає із поглинанням тепла, яке віднімається від води, тому температура розчину, що отримується, знижується.

4. На основі рішення якісних задач можна проводити повторення і узагальнення вивченого матеріалу.

При цьому бажано підбирати якісні задачі, в яких фізичні явища і закономірності, що їх описують, вступають у взаємозв'язки, що дозволяє не просто відтворити вивчене, а й показати його якісь нові сторони.

Задача 6: Чому сіль плавить лід? Для скорішого танення снігу на тротуарах його посипають сіллю. З іншої сторони, для отримання низьких температур сніг змішують із сіллю у співвідношенні 2 вагові частини до 1 вагової частини. Таким чином, один раз сіль дає ефект, аналогічний нагріванню, а інший – охолодженню. Чи немає тут суперечності?

Відповідь: Суперечності немає. І в тому, і в іншому випадку відбувається охолодження при розчиненні солі у воді. Вся справа у тому, що отримуваний при цьому концентрований соляний розчин має точку замерзання нижче точки замерзання чистої води. Тому «танення» снігу полягає в розчиненні солі і охолодженні, що супроводжує цей процес.

5. Якісні задачі можна включати в самостійні та контрольні роботи.

6. Якісні творчі задачі можна включати в домашні роботи.

Наприклад, Задача 7: У посудині з водою розчиняють поварену сіль. Чи змінюється тиск на дно посудини?

Відповідь: Тиск рідини на дно посудини прямо пропорційний густині рідини, тому тиск збільшується, оскільки густина солоної води більша за густину прісної води.

Висновки. Отже з вищевикладеного можна зробити впливає, що якісні задачі з виробничим змістом можна використовувати на будь-яких уроках що, на нашу думку, має сприяти досягненню наступних цілей:

- навчити учнів прийомам пізнавальної діяльності;
- створити умови для формування мотивації пізнавальної діяльності;
- формувати творчу активність;
- удосконалювати уміння розв'язувати якісні та кількісні фізичні задачі;
- поглиблювати знання з фізики;
- формувати уміння застосовувати теоретичні знання на практиці;
- показати важливість і потрібність фізики в обраній професії.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Перельман Я. И. «Знаете ли ты физику?», Екатеринбург: «Тезис», 2004. – 256с.
2. Перельман Я. И. «Занимательная физика», М.: АСТ, 2004. – 474с.
3. Аганов А.В., Сафиуллин Р.К., Скворцов А.И., Тагорский Д.А. Физика вокруг нас: Качественные задачи по физике. - М.: Дом педагогики, 1998. – 336с.
4. Тульчинский М.Е. Качественные задачи по физике в средней школе. - М.: Просвещение, 1972. – 240с.
5. Практикум по решению физических задач: для студентов физико-математических факультетов / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. - 2-е изд. - Москва: Просвещение, 2001. - 206 с.
6. Садовий М.І. Трудове навчання і виховання учнів як основа профорієнтаційної роботи в умовах нового парадигми освіти // Наукові записки. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 7, Ч. 1. – С. 16-21.
7. Трифонова О.М. Навчання технологій та фізики в школі як основа профорієнтаційної роботи // Наукові записки. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 7, Ч. 1. – С. 148-152.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дробін Андрій Анатолійович - кандидат педагогічних наук, викладач фізики та математики Кіровоградського професійного ліцею побутового обслуговування

Коло наукових інтересів: методика навчання фізики та математики у професійній школі

УДК 37.65.78

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Оксана КАЛЮЖНА (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Однією з важливих ідей Державної національної освітньої програми є забезпечення наступності навчання, виховання й розвитку молоді в усіх ланках системи освіти, що розбудовується в незалежній державі.

Заклади мережі позашкільної освіти володіють безмежними можливостями для художньо-естетичного виховання дітей і підлітків. Заняття в них відкривають для кожного із вихованців простір для розвитку ініціативності і самостійності, формують соціально-педагогічні умови для розвитку творчих та інтелектуальних здібностей учнів, зокрема, їхньої художньої уяви. Значення цих важко переоцінити, оскільки. Саме на цих заняттях закладається основа до високого художньо-естетичного смаку, любові до художньої творчості, бажання займатися мистецькими видами діяльності.

Вагома роль у справі навчання і виховання дітей належить педагогам позашкільного навчального закладу (зокрема, педагогам-музикантам, які зазвичай користуються повагою серед вихованців), котрі обов'язково мають врахувати вікові та індивідуальні особливості кожного вихованця, допомогти зберегти при цьому здоров'я вихованців, щоб найбільш повно розкрити, а потім і реалізувати його таланти та здібності.

Аналіз досліджень і публікацій. Вихованню дітей та підлітків у позашкільних навчальних закладах в сучасних умовах присвячено наукові праці О.В. Биковської, В.В. Вербицького, В.В. Мачуського, Г.П. Пустовіта, А.В. Сватєєва, А.Й. Сиротенка, Т.І. Сущенко та ін.

Огляд педагогічної літератури свідчить про постійний інтерес науковців до професійної підготовки та діяльності вчителя (О.М. Олексюк, Н.Ф. Андрієвська, О.А. Апраксина, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехота, Т.І. Сущенко); теоретичних основ формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф.П. Гоноболін, М.В. Кухарев, Н.В. Кузьміна); формування особистості вчителя (С.О. Сисоєва, В.А. Сластьонін, О.І. Щербаков); шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (Г.Ф. Пономарьова, В.О. Тюріна).

Педагоги-музиканти обговорюють питання щодо найбільш продуктивних методів, прийомів виховання особистості учня засобами естетичного, морального й духовного в музичному мистецтві (Е.Б. Абдуллін, Ю.Б. Алієв, О.П. Рудницька.); специфіки підготовки до професійної діяльності вчителя музики у зв'язку з організацією певних видів музичної діяльності учнів (Л.Г. Арчажникова, М.П. Лещенко, М.А. Моїсєєва та ін.).

Аналіз джерельної бази та спостереження за практикою діяльності гуртків позашкільних навчальних закладів виявив протиріччя між їхніми потенційними можливостями у напрямку формування базових компетентностей вихованців та їхньою недостатньо ефективною реалізацією.

Саме тому **метою даної статті** є з'ясування ролі педагогів-музикантів позашкільних навчальних закладів у процесі формування мистецьких компетентностей у вихованців музичних гуртків та студій художньо-естетичного напрямку під час занять.

Виклад основного матеріалу. Успішній реалізації мети, завдань і змісту освітньої галузі "Мистецтво" в системі позашкільної освіти сприятиме залученню педагогів до творчої діяльності та дослідно-експериментальної роботи, мотивації сучасних керівників гуртків до створення авторських програм гуртків музичного профілю (у перспективі методичних посібників з додатками у вигляді накопиченого нотного матеріалу та репертуарних списків), що дозволить конкретизувати складові програми, деталізувати навчальний зміст та процес набуття базових компетентностей, апробувати їх, що, без сумніву, матиме позитивний вплив на процес формування предметних мистецьких компетентностей.

Під час активної розробки та апробації авторських програм експериментальних спецкурсів, студій, факультативів провідна роль все ж відводиться державним стандартам, які оновлюються з урахуванням сучасних вимог і тенденцій.

Актуальним питанням сьогодення є якісне та кількісне забезпечення позашкільних навчальних закладів навчальними програмами, які розроблено з урахуванням компетентісного та діяльнісного підходів до навчально-виховного процесу, новітніх педагогічних технологій та досягнень науки. Зміст гурткових занять спрямований на формування художнього мислення та світогляду учнів, поглиблення їхніх ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей шляхом узагальнення знань, умінь і навичок, набутих в основній школі.

З'ясувалися проблеми, які потребують особливої уваги, а саме: модернізація змісту, форм та методів навчання і виховання; впровадження в практику роботи позашкільних навчальних закладів системи дослідно-експериментальної роботи педагогів; покращення навчально-методичного забезпечення педагогів позашкільних закладів.

У результаті дослідження проблеми ми дійшли висновку, що основною метою діяльності гуртків музичного профілю є формування у вихованців міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей як цілісної єдиної основи світогляду, а також здатності до художньо-творчої самореалізації і культурного самовираження у процесі сприймання, інтерпретації, оцінювання ними творів мистецтва.

Основними завданнями, над якими працюють педагоги-музиканти є формування вмінь і навичок аналізувати, інтерпретувати та оцінювати твори мистецтва, виявляти їх національну своєрідність; збагачення духовного світу учнів у результаті вивчення творів мистецтва; формування ціннісного ставлення до дійсності і творів мистецтва, розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів; виховання здатності до художньої самореалізації, культурного самовираження, задоволення потреби в мистецькій самоосвіті.

На нашу думку, формуванню базових компетентностей вихованців позашкільних навчальних закладів під час занять в гуртках музичного профілю сприятиме залучення педагогів до творчої діяльності та дослідно-експериментальної роботи, мотивація сучасних керівників гуртків до створення авторських програм гуртків музичного профілю (методичних посібників з додатками у вигляді накопиченого нотного матеріалу та репертуарних списків). Це дозволить конкретизувати складові програми, деталізувати навчальний зміст та процес набуття базових компетентностей, апробувати їх, що, безсумніву, матиме позитивний вплив на процес формування предметних мистецьких компетентностей.

Методична робота зводиться до того, щоб забезпечити необхідні умови для професійного розвитку керівників гуртків музичного напрямку, а саме: підбір нормативних та інформаційних матеріалів з питань художньо-естетичного виховання; розробка лекційно-практичних занять з проблем естетичного виховання; проведення методоб'єднання керівників хореографічних, вокальних, музичних, театральних гуртків, акомпаніаторів; надання консультацій методистам, педагогам освітніх та позашкільних закладів міста і області за профілем художньо-естетичного виховання.

Розвитку творчого потенціалу, професійної компетентності керівників гуртків та загальнокультурного розвитку вихованців позашкільних закладів сприяє комплексний підхід до художньо-естетичного виховання, результатом якого є підвищення рівня педагогічної майстерності керівників гуртків художньо-естетичного профілю; виховання художніх інтересів, смаків, морально-етичних ідеалів, потреба у художньо-творчій самореалізації та художньо-естетичному самовдосконаленні відповідно до індивідуальних можливостей та вікових етапів розвитку.

Підвищенню предметної компетентності вихованців гуртків музичного профілю сприяє використання методики музичної освіти та естетичного виховання (вона може бути авторською, адаптованою до дитячого колективу та матеріальних можливостей навчального закладу), яка включає вирішення наступних завдань: привертання уваги членів гуртків (студій та інших колективів) до мистецтва взагалі та музики зокрема; формування інтересу до музичного мистецтва, класичної та сучасної музики; пробудження бажання займатися музикою; мотивація вихованців до підвищення рівня своїх знань у сфері музичного мистецтва; розвиток вокальних даних та виконавської майстерності,

спонукання до самостійної роботи; вироблення спеціальних вмінь, спрямованих на оволодіння музичним інструментом чи робота над вдосконаленням виконавської майстерності.

Факторами, що позитивно впливають на підвищення рейтингу педагога-музиканта у дитячому та педагогічному колективах є знання предмета, прагнення до самоосвіти, любов до дітей, педагогічний такт, вміння користуватися голосом, мімікою, жестом, вироблення власної педагогічної техніки, удосконалення мистецьких компетентностей.

Для успішної реалізації потенційних можливостей педагогів-музикантів у напрямку формування базових компетентностей вихованців та їхньої ефективної соціальної адаптації радимо спиратись на ряд методичних рекомендацій: підвищення рівня інтелектуальної компетентності та емоційної компетентності керівників гуртків; врахування індивідуальних особливостей сучасних учнів та вихованців, їхніх інтересів та потреб; налагодження міжособистічних взаємин та створення ціннісно-орієнтаційної єдності в дитячому та педагогічному колективах; розвиток естетичного світогляду вихованців, спонукання до обміну досвідом між однолітками, до участі в культурно-масових заходах (святках, концертах, музичних вечорах), до системної самоосвіти із використанням Internet-ресурсів.

Висновки. У зв'язку з нестабільністю та невизначеністю практично всіх сфер життєдіяльності людини вирішального значення для успішної самореалізації особистості набувають знання і когнітивні здібності людини, що необхідні для ефективної організації інноваційної діяльності.

Однією з базових компетентностей в гуртках музичного профілю художньо-естетичного напрямку є мистецька компетентність. Вона розглядається нами як здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва, що формується під час сприймання творів музичного мистецтва та їхнього практичного опанування.

Вагома роль у процесі формування базових компетентностей під час занять у гуртках музичного профілю належить педагогам позашкільних навчальних закладів, зокрема, педагогам-музикантам, котрі сприяють досягненню вихованцями певного рівня особистісної і професійної спрямованості з моменту усвідомлення себе, своїх здібностей, можливостей та за умови поєднання впливу зовнішніх факторів і системи внутрішніх особистісних перетворень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна. – К., 2004. – 207 с.
2. Черкасов В.Ф. Порівняльна характеристика шкільних програм з музично-естетичного виховання молоді / Наукові записки. – Вип. 99. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2011. – 264 с.
3. Завальський О.А. Збірник програм та рекомендацій з естетичного виховання. – К.: Освіта, 1994. – 104 с.
4. Войчук В.О. Збірник програм гуртків, студій, творчих об'єднань Кіровоградського обласного Центру дитячої та юнацької творчості. Частина II / Заг. Ред. В.О. Войчук. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2003р. – 300 с.
5. Професійна освіта : слов. / укл. С.У.Гончаренко : за ред. Н.Г.Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
6. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За загальною редакцією І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калюжна Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, науковий кореспондент НАПН України.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх педагогів-музикантів, позашкільна освіта.

УДК 378, 147:[53+51]

МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕРШООСНОВА ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ

Наталія КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Одним із факторів забезпечення конкурентоспроможності країни на світовому рівні є підвищення якості підготовки фахівців, розвиток у них позитивної мотивації до майбутньої професії. Все це неможливо без стійкої мотивації до навчальної діяльності, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю. Безумовно, деякі студенти мають позитивну мотивацію до навчання вже на першому курсі. Вони свідомо обрали свою майбутню професію і готові отримувати нові знання як для свого професійного майбутнього, так і для особистісного зростання. Але згідно даних, отриманих у результаті численних опитувань, більша частина майбутніх спеціалістів, вступаючи до ВНЗ, не має готовності отримувати нові знання, тому відповідно має низьку мотивацію до навчання. Отже, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості науково-педагогічних праць, присвячених проблемі розвитку мотивації до навчальної діяльності у ВНЗ, це питання все ще залишається одним із актуальних питань педагогіки та методики викладання фізики і математики. Тому питання розвитку мотивації до навчальної діяльності є невід'ємним елементом у майбутній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням мотивації особистості займалися Д. Аткінсон, Г. Келлі, О. Леонтьєв, Д. Макклелланд, Р. Мей, К. Роджерс, Ю. Роттер, Г. Хекхаузен. Мотиваційному

аспекту навчання уже порівняно давно приділяли велику увагу у психолого-педагогічній, науково-методичній літературі М. Алексеева, Л. Божович, О. Ковальов, Г. Костюк, В. Мерлін, С. Рубінштейн, І. Синиця, В. Сухомлинський та інші. Питання мотивації навчальної діяльності є предметом педагогічних і психологічних наукових досліджень, які ведуться здебільшого у двох основних напрямках: мотивація навчання розглядається, по-перше, як передумова й умова навчання, а по-друге, як результат навчальної діяльності. Слід виокремити позицію А. Маркової, яка виділяє два типи стратегій дослідження мотивації: 1) вивчення впливу мотивації на діяльність студента залежно від актуалізації різних мотивів; 2) вивчення впливу діяльності на становлення мотиваційної сфери [5]. Умови, які сприяють розвитку у студентів позитивної мотивації до навчальної діяльності, виділені у працях учених Н. Волкової, А. Гебоса, С. Занюк, В. Кикотя, В. Михайличенка, В. Полянської, О. Тарнопольського, В. Якуніна та ін. Питання розвитку мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики досліджувалися І. Бачевською, Д. Булавіною, І. Главатським, М. Голованем, О. Комісаренком, О. Токарчук, В. Плаховою, Я. Стельмахом та ін. [9].

Звідси **метою статті** є визначення значущості мотивів та обґрунтування їх впливу на засвоєння навчального матеріалу, а також виокремлення шляхів, які сприяють ролі мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Виклад основного матеріалу. Спочатку зацентруємо увагу на загальних підходах щодо трактування сутності мотивації. Ми погоджуємося з висновками вітчизняних та зарубіжних учених (А. Божович, В. Гладкової, Я. Єгошина, О. Ільїна, Н. Кузьміної, І. Підласого, С. Сагайдака, Г. Сазоненко, П. Якобсона та ін.), які вважають, що мотивація є рушійною силою людської діяльності для досягнення конкретної мети, а в освітній сфері – для забезпечення її якості. Саме мотивація має сильний вплив на поведінку та діяльність будь-якої особистості, у тому числі й педагогічну діяльність. Таким чином, мотивація навчання – це система пізнавальних мотивів, тобто сукупність, комплекс усіх спонукань до знань, допитливості, пізнавальної потреби, навчальної діяльності, наукового пізнання та пошуку істини. Вітчизняні науковці характеризують мотивацію як сукупність стійких мотивів особистості, що визначають її життєву спрямованість (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Віллонас, Г. Костюк, І. Маноха, В. Роменець, В. Татенко). З аналізу психолого-педагогічної літератури можна визначити мотивацію як сукупність складних, багаторівневих, неоднорідних спонукань, що обумовлюють той чи інший учинок. Слід виділити дві сторони мотивації: 1) внутрішня, яка пов'язана з потребами, інтересами, переконаннями, почуттями; 2) зовнішня – із соціальними потребами [9]. Вивчення особистісної мотивації, яка включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, настанови, емоції, норми, цінності тощо, по суті, є вивченням людини в її діяльності. Що різноманітніші вищезазнані мотиваційні складові у діяльності людини, то більш розвинутою є її мотиваційна сфера. Найважливішою складовою мотиваційної сфери людини є мотив. Мотив – це внутрішнє і зовнішнє спонукання людини до діяльності з метою задоволення потреб. Мотиви – збудники діяльності, які формуються під впливом умов життя суб'єкта та визначають напрямок його активності.

У сучасній дидактичній літературі багато місця відводиться проблемі розвитку мотивації до навчальної діяльності, оскільки розвиток мотивації відбувається у процесі навчання, а формування мотивів – складна задача, яка постає перед викладачем. Мотив навчання – система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог викладачів, включення у процес навчання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, до реалізації у процесі навчання власної схильності, до розвитку здібностей, до навчальної взаємодії тощо. Таким чином, мотив навчання – це усвідомлена потреба студента здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність. Будь-яка навчальна діяльність є мотивованою, призводить до збудження інтересу. На думку О. Леонтьєва, для виникнення інтересу необхідно створювати мотиви, які призводять до досягнення цілі [4]. У діяльності, яка сприяє цьому, головне місце відводиться змісту конкретного предмета і в результаті цього він легко сприймається суб'єктом навчання.

У ролі мотивів можуть виступати потреби та інтереси, нахили та емоції, установки та ідеали. За словами вченого П. Щербаня, мотивами можуть виступати зміст самої діяльності, її суспільне значення, успіх або невдача у її проведенні, особисті досягнення [10]. Важливим для нашого дослідження є думка методиста В. Котирло про те, що спрямування та інтенсивність діяльності залежить не тільки від змісту та сили початкового мотиву, а й від мотивів, які, по-перше, породжуються діяльністю, по-друге, властиві і суб'єкту навчання як індивіду [7]. Тому початкове спонукання до мети не має абсолютного значення, воно посилюється чи послаблюється при виникненні труднощів, а то й зовсім втрачає силу, замінюється новими мотивами.

З аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури можна виділити багато класифікацій навчальних мотивів. Так, В. Мільман до внутрішніх мотивів навчання зараховує власне пізнавальні інтереси та безпосередню зацікавленість суб'єкта навчання у реалізації процесу й досягненні результату, а до зовнішніх – орієнтацію суб'єкта навчання на оцінку та інші форми заохочення, покарання, різні форми зацікавленості, навіть і ті, що не стосуються процесу навчання [6]. Цінним для нашого дослідження є проведення Л. Земцовою аналіз зовнішніх і внутрішніх мотивів, який указує, що домінування у сфері мотивації навчання зовнішніх мотивів, зокрема, суспільно спрямована діяльність, колективний тиск та інші, впливають на внутрішні, особливо на пізнавальні мотиви навчання [3].

Підтвердження цієї думки знаходимо у працях Д. Богоявленського, який зазначає, що внутрішній розвиток мотивів являє собою ті зміни, які виникають під впливом зовнішніх дій.

До найбільш відомої можна зарахувати класифікацію А. Маркової, у якій виділяються дві групи навчальних мотивів: пізнавальні і соціальні, внутрішні і зовнішні, які, у свою чергу, можуть мати різні рівні і по-різному мають прояв у навчальному процесі [5]. Внутрішні мотиви виявляються в інтересі до пізнання і до процесу здобування знань. Вони надають студентові впевненості у собі, підвищують його самооцінку, самоповагу, сприяють виникненню у нього нових позитивних емоцій. Якщо переважає внутрішня мотивація, студенти краще розв'язують нестандартні, креативні задачі, вибирають для розв'язання завдання оптимальної складності. Отже, внутрішня мотивація сприяє емоційному благополуччю, і, навпаки, – емоційне благополуччя викликає почуття впевненості у собі, захищеності, що сприяє розвитку життєрадісної, активної особистості. Домінуючі внутрішні мотиви визначають стійкість навчальної мотивації.

Учені П. Гальперін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Н. Талізін розглядають різні важливі умови, які впливають на процес формування мотивів навчання: особистість викладача, зміст навчального матеріалу, методів, прийомів, засобів навчання тощо. Про сформованість мотивів навчання, на думку фахівців, свідчить ставлення студентів до навчання як до серйозної суспільно значимої діяльності, емоційна прихильність виконувати вимоги викладачів, пізнавальний інтерес до навколишньої дійсності, прагнення оволодіти новими знаннями та вміннями. При цьому пізнавальний інтерес як важливий внутрішній мотив, як критерій сформованості мотивів навчання широко вивчався в дослідженнях Г. Щукіної. Вона вбачає цінність його для розвитку особистості у тому, що пізнавальна діяльність у проблемній галузі під впливом інтересу до неї активізує психічні процеси особистості, приносить їй глибоке інтелектуальне задоволення, сприяє її емоційному підйому [11].

З метою розвитку у студентів мотивації до навчальної діяльності особливу увагу слід приділити стимулюванню їх до активної участі в освітньому процесі, формуванню в них суб'єктної позиції у процесі власного професійного становлення. Для розвитку мотивації студентів, підвищення їхньої внутрішньої активності у процесі навчальної діяльності викладачам необхідно допомагати студентам опановувати методики рефлексивного аналізу власних досягнень на шляху опанування професійної майстерності, а також у плануванні і реалізації подальшого процесу професійного саморозвитку; організовувати зустрічі з висококваліфікованими фахівцями-вчителями із метою забезпечення кращого усвідомлення майбутніми фахівцями значущості та змісту обраної ними професії; залучати студентів до різних видів науково-дослідницької і навчально-дослідницької роботи, участі в науково-практичних конференціях на професійну тематику, що надає можливість надати їхній пізнавальній мотивації змістовного характеру.

Виходячи з того, що ми досліджуємо процес формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики, для нас важливим є вивчення питання забезпечення пошуку шляхів, відбір методів, прийомів, завдань, задач, які сприятимуть ролі мотивації у процесі формування математичної компетентності. Сучасні дослідники (Н. Баглаєва, О. Брежнева, О. Фунтікова, К. Щербакова та ін.) підкреслюють, що навчальний матеріал сам по собі ще не може забезпечувати ефективність засвоєння. Для цього необхідний ретельний відбір шляхів закріплення, методів і прийомів навчальної роботи, завдань, задач, які дозволяють оволодіти змістом [2]. У роботі І. Развлінських зазначено, що роль мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики забезпечується наступними способами: 1) виконанням цікавих логіко розвивальних завдань, розв'язання ситуативних завдань, використанням цікавих фактів із життя знаменитих математиків і фізиків, різноманітних історичних матеріалів, ігрових ситуацій, проектних методів, ефекту подиву; 2) створенням проблемної ситуації, ситуації зацікавленості, ситуації вільного вибору студентами навчального завдання, емоційно-моральних переживань, ситуації захопленості, евристичної бесіди, використання аналогії, порівняння, протиставлення; 3) застосуванням навчальних ігор, навчальних дискусій, методу аналізу життєвих ситуацій сприяють розвитку позитивної мотивації [2].

З досвіду методистів А. Парус, С. Севаст'янова, А. Стельмах, можна відзначити наступні шляхи забезпечення мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх фахівців: залучення їх до самостійного пошуку й «відкриття» нових знань, розв'язання задач проблемного характеру; активна мисленнєва діяльність у процесі навчання; виконання завдань практичного і прикладного характеру; використання диференційованих дидактичних матеріалів, мультимедійних засобів навчання; активних методів навчання [8; 9].

Вчені Л. Зайцева, В. Матвейкіна, Н. Ходирьова окреслюють такі шляхи підтримання мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики, як формування інтересу до використання математичного апарату у майбутній професійній діяльності; як зацікавленість студентів у результатах своєї математичної підготовки й демонстрації її для досягнення успіху в професійній діяльності, зокрема у курсових проектах, студентських наукових роботах тощо; як надання особистісного смислу й конкретного змісту навчальній діяльності; широкого використання

інноваційних методів навчання; як формування пізнавальних мотивів і на їх основі мотивів професійних досягнень [8; 9; 10].

Таким чином, узагальнюючи досвід учених, методистів та викладачів, можна запропонувати наступні шляхи забезпечення мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики: використання ефекту подиву, евристичної бесіди, аналогії, порівняння, протиставлення, навчально-ігрових технологій, навчальних дискусій, методу аналізу життєвих ситуацій, використання спостережень, наслідування, виміру, експерименту, відкритої інформації на заняттях з фізики і математики, практичних задач, наочності, історичного матеріалу, створення на занятті ситуації успіху, проблемної ситуації, ситуації зацікавленості, ситуації вільного вибору студентами навчального завдання, створення ситуації емоційно-моральних переживань, створення ситуації захопленості, застосування нового математичного факту, методу доцільних задач з фізики і математики.

Досвід педагогів Л. Земцової, В. Матвейкіної, А. Пруса, А. Стельмаха переконує, що важливу роль у забезпеченні мотиваційного чинника під час формування математичної компетентності можна надати наступним методам та прийомам: створення творчої атмосфери при проведенні занять з використанням інноваційних методик навчання і викладання; професійний зміст та фахова спрямованість освіти; поєднання комунікативного і традиційного методу навчання; використання ділових та рольових ігор, проведення лекцій-презентацій, бесіди з випускниками ВНЗ [2].

Ми підтримуємо позиції вчених, на думку яких для розвитку стійкої мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики необхідно використовувати різні методи навчання: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі [7]. Варто особливо підкреслити, що розвитку мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики сприяє вміле сполучення різних методів, засобів та організаційних форм, використаних у навчанні.

Ми погоджуємося із С. Севастьяною, що для створення мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики необхідно актуалізувати інтеграційні зв'язки, розв'язуючи задачі та виконуючи завдання, до того ж потрібно підбирати відповідний навчальний матеріал. Ці задачі та завдання поділяються на пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, евристичні, дослідницькі. Вони спрямовані на підтримання мотивації при формуванні математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики, і до їх відбору необхідно підходити з урахуванням індивідуальних психологічних характеристик кожного студента. Ці завдання повинні бути не лише творчого характеру, практично значущими, бути поєднаними з біографіями знаменитих математиків і фізиків, зрозумілі студентами, але і внутрішньо прийнятими ними, стати особистіснозначущими [8].

Для забезпечення мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики важливо також систематично діагностувати наявний стан, що надасть змогу обирати адекватні ситуації, методи та форми навчальної роботи зі студентами. Зокрема, для збирання необхідної інформації, вивчення внутрішнього світу кожного студента, його думок, почуттів, мотивів, особливостей взаємовідносин можна застосовувати бесіди, спостереження, інтерв'ювання, анкетування тощо.

З аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури можна виділити ряд умов, що впливають на розвиток мотивації та сприяють формуванню математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики:

- 1) зміст навчального матеріалу: структурований, зрозумілий, оптимальний за рівнем складності, пов'язаний із життям тощо;
- 2) організація навчальної діяльності:
 - спосіб розкриття навчального матеріалу: творчий, через розкриття суті предмета, що вивчається;
 - співвідношення між мотивом і метою. Мета, поставлена викладачем, повинна стати метою студента;
 - колективні та індивідуальні форми навчальної діяльності;
 - використання проблемних завдань;
 - використання методів, що стимулюють навчальну діяльність;
- 3) оцінка навчальної діяльності (караюча, підтримуюча);
- 4) врахування індивідуальних властивостей особистості.
- 5) професіоналізм викладача (бажання та вміння навчити);
- 6) ставлення до студента як до компетентної особистості;
- 7) сприяння самовизначенню студента, розвиток його позитивних емоцій;
- 8) професійна спрямованість навчальної діяльності [2; 6; 8; 9].

Оскільки створення мотивації відбувається у діяльності під час навчальних занять (зокрема з фізики і математики), тому враховуючи особливості процесу формування мотивації, варто дотримуватися вимог до проведення таких занять:

1) Показати ціннісну значущість фізико-математичних дисциплін (застосування навчального матеріалу в повсякденному житті, знайомство з особливостями предмета для розвитку особистості);

2) Забезпечити реалізацію студентами тенденції до практичної реалізації задач з фізики та математики, що відповідають вимогам сьогодення;

3) Заохочувати самостійність студентів, надаючи лише необхідну допомогу (посильність завдань, своєчасне ускладнення їх, підбір творчих завдань);

4) Звертати увагу й постійно відзначати високу активність кожного студента, правильний спосіб виконання завдання, оригінальне рішення задачі, використання додаткового матеріалу з досліджуваної теми й ін.;

5) Кожне виконане завдання використовувати як нову сходинку для постановки нових задач з фізики і математики, для розкриття нових навчальних перспектив, розвитку нових прагнень та інтересів;

6) Повно використовувати на заняттях навчальний час, постійно чергуючи види діяльності викладача й студентів, використовуючи різноманітні прийоми, методи, форми роботи;

7) Оцінку виконаної роботи педагогу варто давати так, щоб вона додавала студентам упевненості у своїх силах, свідчила нехай навіть про невеликі досягнення в навчальній діяльності й задоволенні пізнавальних потреб, налаштовувала на нову пізнавальну активність;

8) Викладачу варто будувати зі студентами доброзичливі, відкриті, емоційно-насичені відносини у процесі навчання, спрямовані на формування й сприйняття себе як особистості, потреби в самоствердженні, самоактуалізації;

9) Педагогу необхідно виявляти емоційне багатство та розмаїтість своєї особистості: вираження свого ставлення (але не оцінки) до творів мистецтва, до вчинків людей, до власної професійної діяльності, готовність бути емоційно відкритим самому і приймати емоційність своїх студентів [6; 7].

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що мотиваційний чинник у процесі формування математичної компетентності сприяє розкриттю інтелектуального потенціалу студентів, збільшенню продуктивності розумової діяльності, якісному і міцному засвоєнню навчального матеріалу, поживленню мисленнєвих процесів, усвідомленню майбутнім фахівцем ролі фізики та математики у його професійній діяльності, прийняття теоретичної і практичної значимості фізичних та математичних знань, забезпечує здатність до осмислення і самооцінки власної професійної діяльності [6; 8].

З аналізу праць А. Божович, В. Гладкової, Я. Єгошина, О. Ільїна, Н. Кузьміної, І. Підласого визначено мотивацію до навчальної діяльності як систему пізнавальних мотивів, тобто сукупність, комплекс усіх спонукань до знань, допитливості, пізнавальної потреби, навчальної діяльності, наукового пізнання та пошуку істини; як сукупність складних, багаторівневих, неоднорідних спонукань, що обумовлюють той чи інший вчинок. У психолого-педагогічній та науково-методичній літературі було досліджено питання забезпечення пошуку шляхів, прийомів, умов, вимог до занять з фізики і математики, задач та завдань, які сприяють ролі мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики. Можна стверджувати, що таких шляхів, методів, прийомів, умов, вимог до занять існує багато, що дозволяє їх максимально враховувати та оптимально поєднувати у процесі забезпечення мотивації для формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі спрямовані на визначення педагогічних умов формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под. ред. Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
2. Зайцева Л.И. Деякі аспекти методичної системи формування елементарної математичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку / Л.И. Зайцева // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – С. 137-144.
3. Земцова Л.И., Ермолаев О.Ю. Мотивы изучения информатики школьниками / Л.И. Земцова, О.Ю. Ермолаев // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 78-83.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М., 1972. – 584 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учений / Элита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Матвейкина В.П. Модель формирования математической компетентности студентов университета / Валентина Павловна Матвейкина // Вестник Оренбургского госуд. университета. – 2012. – № 2 (138). – С. 115-121.
7. Прус А.В. Про прикладну спрямованість шкільного курсу стереометрії / А.В. Прус // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2003. – Вип. 13. – С. 45-47.
8. Севастьянова С.А. Формирование профессиональных математических компетенций у студентов экономических вузов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.00 / С.А. Севастьянова. – Самара, 2006. – 22 с.
9. Стельмах А.Г. Вплив мотивації на розвиток професійної компетентності педагогів / А.Г. Стельмах // Завучу. Усе для роботи: науково-методичний журнал. – Харків: Вид. група «Основа», 2009. – 2012 р. – № 21/22 (93-94). – С. 27-31.
10. Швець В.О. Теорія та практика прикладної спрямованості шкільного курсу стереометрії: навч. посіб. / В.О. Швець, А.В. Прус. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2007. – 156 с.
11. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костюченко Наталія Юрївна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблема формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

УДК 378.14

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Наталія ЛОБАЧ (Полтава, Україна)

Постановка проблеми. Глобальна інформатизація суспільства є сьогодні не тільки об'єктивною реальністю, але й однією з домінуючих тенденцій розвитку сучасного суспільства. Завдяки стрімкому розвитку нових освітніх технологій, виникає середовище у якому формується покоління висококваліфікованих професіоналів. Але у майбутніх фахівців з'являються не тільки принципово нові можливості, але і виникають раніше невідомі проблеми. Саме тому перед системою освіти постає проблема якісної підготувати студентів до нових умов життя і професійної діяльності, навчити їх самостійно діяти у освітньому середовищі, ефективно використовувати його можливості. Для цього необхідно формувати у майбутніх фахівців інформаційно-аналітичну компетентність, під якою ми розуміємо складову професійної компетентності, яка відображає готовність і здатність студентів застосовувати отримані знання, вміння, навички у сукупності з їх особистісними якостями під час роботи з інформацією різних видів і форм представлення (традиційної, електронної), а також здатність проводити її аналітико-синтетичну обробку з метою отримання якісно нового знання, що дає можливість забезпечити процес прийняття відповідальних рішень у різних сферах діяльності, в тому числі професійної. Але ефективність процесу формування зазначеної компетентності залежить від вибору комплексу педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення педагогічних умов ефективної підготовки фахівців стало предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних дослідників: Л. Загребельної, А. Найна, О. Повідайчика, С. Шевченка, Л. Яковичької та ін. Однак, визначення та обґрунтування педагогічних умов формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів не знайшло належного висвітлення.

Мета написання статті. Таким чином, метою нашого дослідження є визначення сутності поняття «педагогічні умови», теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Для визначення причин, що обумовлюють певні явища або процеси, у педагогіці вживають поняття "умова". Довідникова література визначає «умову» як: 1) обставина, від якої що-небудь залежить; 2) правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності; 3) обставини, за якими що-небудь відбувається [5].

За розумінням Н. Єрошиної, умови визначаються як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних факторів, які сприяють ефективності навчального процесу через застосування ефективних форм, методів, прийомів [2].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки А. Семенова визначає педагогічні умови як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [6].

За словами Н. Іпполітової, Н. Стерхової [3] педагогічні умови виступають одним з компонентів педагогічної системи, що відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток.

Ми погоджуємося з Є. Карпенко, яка стверджує, що «до педагогічних умов можна віднести ті, що створюються в педагогічному процесі свідомо і повинні забезпечувати найбільш ефективний перебіг цього процесу» [4: 39].

Дослідження І. Седової виявляє, що педагогічні умови повинні відповідати наступним вимогам: бути обумовлені змістом майбутньої професійної діяльності фахівця та специфікою його навчання; містити у собі сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-технічних факторів, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань; включати зовнішні умови (соціально-економічні, соціально-культурні та ін.) й внутрішні (психолого-педагогічні, дидактичні та ін.), містити мотиваційний, організаційний, змістовий, контрольний-оцінний аспекти.

Отже, на основі вищезазначеного під педагогічними умовами формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу будемо розуміти необхідні і достатні обставини, сукупність можливостей освітнього середовища, за яких відбувається цілісний продуктивний навчально-виховний процес, що забезпечує ефективне формування у майбутніх лікарів інформаційно-аналітичної компетентності.

Таким чином, ефективний процес формування інформаційно-аналітичної компетентності у майбутніх лікарів дозволило нам виділити педагогічні умови, які підвищують інтерес студентів до своєї майбутньої професії та спонукають їх до виконання інформаційно-аналітичної діяльності.

До таких педагогічних умов ми віднесли:

1. Формування у майбутніх лікарів мотивації до інформаційно-аналітичної діяльності як засобу професійного становлення та кар'єрного зростання.

2. Поетапне виконання інформаційно-аналітичної діяльності від алгоритмічної до застосування у нестандартних ситуаціях, що сприяє формуванню умінь пошуку, аналізу, синтезу, порівняння, структурування, класифікації інформації для розв'язання поставленого завдання.

3. Створення відкритого освітнього середовища у вищому медичному навчальному закладі, яке дозволяє будувати індивідуальну освітню траєкторію кожного студента, та враховує специфіку професійної діяльності майбутнього лікаря.

Зазначені педагогічні умови перебувають у нерозривній єдності між собою і являють єдину систему, що характеризується наявністю компонентів, які знаходяться у тісному взаємозв'язку один з одним і мають характер взаємодії у досягненні бажаного результату, а саме – готовності майбутніх лікарів до продуктивного виконання інформаційно-аналітичної діяльності. Отже, розглянемо сутність кожної з умов, та визначимо їх місце у процесі формуванні інформаційно-аналітичної компетентності.

Перша педагогічна умова – формування у майбутніх лікарів мотивації до інформаційно-аналітичної діяльності як засобу професійного становлення та кар'єрного зростання.

Одним із головних напрямів вищої освіти сьогодення є професійна спрямованість майбутнього фахівця, яка відображає систему навчальної та професійної мотивації, інтерес до майбутньої професійної діяльності, професійно значущих якостей, ціннісних орієнтацій.

Професійна спрямованість особистості студентів найбільшою мірою пов'язана з їх пізнавальною спрямованістю, оскільки вона є тією цільовою програмою, яка визначає передумови для набуття студентами глибоких і міцних професійних знань і умінь, що лежать в основі формування професійної свідомості особистості та її діяльності. Теоретична і практична цінність знань і умінь, їх значущість для розвитку особистості, цінність для майбутньої професійної діяльності, потреба оволодіння для цього методами пізнавальної діяльності є основними мотивами пізнавальної діяльності.

Одним із найважливіших елементів мотиваційної системи є інтерес. Дослідження науковців виділяють три напрями розвитку інтересу: перший – інтелектуальний, інтерес пов'язаний з пізнанням навколишньої дійсності, тобто з інтелектуальною діяльністю людини. Другий – емоційний, інтерес у людини викликає те, що особливо привертає до себе й викликає позитивні емоції. Третій напрямок трактує інтерес з позиції вольової активності особистості, згідно з яким, інтерес є стимулом активності і виявляється у прагненні людини до предмету, що його цікавить [8].

На певному етапі інтерес викликає потребу оволодіння відсутніми знаннями, тобто виникає пізнавальний інтерес, що спонукає до постійного пошуку якісних джерел інформації, відбору, аналітичного мислення.

Ми цілком згодні з Г. Щагіною, яка визначає професійно-пізнавальний інтерес як інтегроване утворення особистості, що виражається в постійному прагненні до осмислення нових знань у майбутній професії і як форма прояву пізнавальних потреб, які забезпечують професійну спрямованість особистості.

Таким чином, інтерес до професійної діяльності у майбутніх лікарів виникає як потреба у діяльності, як готовність до вирішення професійних завдань, прагнення творчо виконувати свої професійні функції і прагнення до постійного професійного та кар'єрного зростання й самовдосконалення. У процесі професійної підготовки інтерес до майбутньої професійної діяльності виступає як мета, засіб і результат підготовки майбутніх високо кваліфікаційних фахівців.

Розглянемо другу педагогічну умову поетапне виконання інформаційно-аналітичної діяльності від алгоритмічної до застосування у нестандартних ситуаціях, що сприяє формуванню умінь пошуку, аналізу, синтезу, порівняння, структурування, класифікації інформації для розв'язання поставленого завдання.

Інформаційно-аналітична діяльність нерозривно пов'язана з умінями, що набуваються через засвоєння змістових та операційних знань. Змістовні знання відносяться до об'єктів дії і зв'язків між ними, а операційні знання – це знання про способи дії з інформацією з певною метою. Уміння завжди передбачають використання знань, понять, правил і прийомів дій з ними, тобто спираються на активну інтелектуальну діяльність і обов'язково включають процеси мислення.

Отже, конкретизуємо уміння на кожному етапу інформаційно-аналітичної діяльності, що необхідні для повноцінного її виконання.

Пошукова діяльність включає наступні уміння:

– визначати можливі шляхи отримання інформації, формувати стратегію пошуку (усних, друкованих або електронних); користуватися комп'ютерними програмами (Opera, Google Chrome, Yandex чи ін.), пошуковими системами, бібліотечними каталогами; формулювати пошуковий запит (простий, складний); складати списки корисної літератури, чи електронних ресурсів; визначати надійність і достовірність джерела інформації.

Обробка інформації:

– групувати та систематизувати отримані джерела інформації; складати бібліографію згідно стандартів; працювати з електронними документами різних форматів (html, pdf, rtf, doc, xls та ін).

Аналіз інформації:

– визначати головне та другорядне; визначати актуальність, повноту, об'єктивність інформації; порівнювати, зіставляти об'єкти, явища, визначати тотожність, розбіжність, залежність, будувати логічні зв'язки; класифікувати, структурувати, узагальнювати інформацію; формулювати висновки з аргументацією, складати питання.

Представлення інформації:

– написання конспекту, реферату, анотації та ін.; представляти інформацію у вигляді графіку, схеми; користуватися комп'ютерними програмними пакетами для представлення результатів інформаційно-аналітичної діяльності (текстові редактори, електронні таблиці, програми для створення презентацій); відстоювання власної думки у формальній і неформальній обстановці.

Розглядаючи зазначені інформаційно-аналітичні уміння, можна сказати, що кожен компонент інформаційно-аналітичної діяльності (пошук, обробка, аналіз та представлення інформації) містить аналітичну складову, що інтегрується у цей компонент.

Таким чином, визначення інформаційно-аналітичних умінь, як системи дій з пошуку, обробки та представлення інформації, дає можливість звернутися до питання формування цих умінь. Дослідження науковців Т. Аверьянної, О. Назначило доводять, що процес формування будь яких умінь (у нашому випадку інформаційно-аналітичних) характеризується етапністю, причому кожен попередній етап створює основу для проходження наступного.

Ми визначили наступні етапи:

1. Формування початкових умінь під керівництвом викладача. На цьому етапі відбувається формування мотивації навчання, викладач пояснює та актуалізує важливість сформованості інформаційно-аналітичних умінь для майбутнього лікаря. Під час виконання практичних вправ в основу завдань покладене детальне, алгоритмічне пояснення, що спрямовує студентів на виконання пошуку, аналізу, синтезу, порівняння, структурування, класифікації інформації для розв'язання поставленого завдання. Викладач у разі необхідності надає безпосередню допомогу майбутнім лікарям під час виконання практичних завдань та здійснює корекцію діяльності студентів. Темп роботи уповільнений, оскільки діяльність виконується шляхом спроб і помилок.

2. Застосування засвоєних знань у діяльності за зразком на основі алгоритмічних дій. Зазначений етап характеризується частковою самостійністю студентів, але виконання завдань виконуються за підтримкою, спрямовані на формування визначених умінь, а саме: пошук, аналіз, синтез, порівняння, структурування, класифікація, які входять в загальні вміння інформаційно-аналітичної діяльності. Створюються умови для безпомилкового виконання завдань з опорою на визначений алгоритм виконання та наявність підказок. Темп роботи, що виконується, зростає за рахунок скорочення часу.

3. Перенесення способу дії у стандартні ситуації. На зазначеному етапі студенти виконують завдання, що спрямовані на формування умінь пошуку, аналізу, синтезу, порівняння, структурування, класифікації, що входять в загальні вміння інформаційно-аналітичної діяльності, із застосуванням різноманітних способів дій, самостійно без допомоги викладача за відомим алгоритмом. Діяльність студентів набувають усвідомлений характер, їх діяльність характеризується високим ступенем самостійності. Темп роботи дозволяє виконувати завдання у чітко відведений для цього час.

4. Перенесення способу дій у нестандартні ситуації та виконання продуктивної інформаційно-аналітичної діяльності в умовах відкритого освітнього середовища. Організація роботи майбутніх лікарів на цьому етапі відбувається з використанням проблемних завдань, які потребують використання нових способів дій, орієнтовані на отримання нової інформації, вилучення з неї знань шляхом виконання інформаційно-аналітичної діяльності, створення власних інформаційно-аналітичних продуктів під час активної взаємодії з ресурсами відкритого освітнього середовища. Що дає можливість майбутнім лікарям усвідомлювати не тільки мету діяльності, але і визначати способи її досягнення.

Реалізація зазначеного поетапного процесу формування інформаційно-аналітичних умінь забезпечується впровадженням технології, яка дозволяє визначати індивідуальну траєкторію розвитку майбутніх лікарів, підвищує рівень самостійності студентів у процесі навчання, стимулює їх до інформаційно-аналітичної діяльності.

Наступною, не менш важливою умовою формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів є створення відкритого освітнього середовища у вищому медичному навчальному закладі, яке дозволяє будувати індивідуальну освітню траєкторію кожного студента, та враховує специфіку професійної діяльності майбутнього лікаря.

Розглядаючи освітнє середовище сучасного вищого медичного навчального закладу, можна зазначити, що характерною особливістю його є інтеграція з середовищами навчальних, лікувальних та наукових установ, що знаходяться між собою у тісному взаємозв'язку, оскільки, до структури сучасного вищого медичного навчального закладу можуть бути включені науково-дослідні інститути, клінічні кафедри на базах лікувально-профілактичних установ, бібліотеки та ін. Тому, взаємодіючи з освітнім середовищем вищого медичного навчального закладу майбутні лікарі не тільки задовольняють свої навчально-пізнавальні потреби, але й безпосередньо занурюються у атмосферу майбутньої професійної діяльності, є спостерігачами й учасниками лікувально-діагностичного процесу. Таке освітнє середовище включає: різноманітну медичну документацію лікувально-профілактичних установ та навчально-

методичні засоби, як у електронному, так і у паперовому вигляді; сукупність технічних і програмних засобів для зберігання, обробки та передачі інформації, які забезпечують оперативний доступ до необхідних даних і здійснюють освітні і наукові комунікації, актуальні для реалізації цілей і завдань освіти та розвитку науки у сучасних умовах.

Сьогодні розвиток освітнього середовища вищого навчального закладу набуває все більшої відкритості, що обумовлено потребою у реалізації механізмів індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента, впровадження у навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій.

На основі аналізу літератури, можна сказати, що основними ознаками відкритого освітнього середовища, що забезпечує формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів є: використання сучасних мережевих технологій для функціонування освітнього середовища вищого навчального закладу, серед яких пріоритетними є технології і сервіси Інтернет, що забезпечують доступ до ресурсів з персонального комп'ютера, планшета, мобільного телефону та ін.; доступність і масовість використання інформаційно-освітніх ресурсів середовища, що обумовлені можливістю звернутися до них у будь-який час, з будь-якої точки; самоорганізація середовища, що обумовлюється як розширенням освітніх ресурсів середовища, а саме її насичення, так і побудовою різноманітних зв'язків між її ресурсами та учасниками; наявність у середовищі механізмів колективної співпраці [7].

Одним із основних інформаційних ресурсів відкритого освітнього середовища вищого навчального закладу є електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК) з різноманітних дисциплін.

«Електронний навчально-методичний комплекс – це інформаційний освітній ресурс, що використовується з метою викладу структурованого навчального матеріалу дисципліни, забезпечення поточного контролю, проміжної атестації, а також управління пізнавальною діяльністю студентів у процесі реалізації освітніх програм ВНЗ» [1:55].

У якості навчально-методичного супроводу формування інформаційно-аналітичну компетентність ми розробили ЕНМК «Медична інформатика», який передбачає забезпечення студентів необхідною довідковою та навчальною інформацією, розкриває зміст навчальної дисципліни «Медична інформатика», що відповідає вимогам освітньо-кваліфікаційних стандартів, навчальним планам і програмам та містить варіативний модуль «Основи інформаційно-аналітичної діяльності майбутнього лікаря», актуальність якого обумовлена потребою у підготовці кваліфікованих, компетентних, конкурентоспроможних фахівців, які здатні швидко сприймати й обробляти великі обсяги інформації, вміти орієнтуватися у освітньому середовищі, постійно оновлювати власні знання, розширювати спектр необхідних умінь і навичок та підвищувати рівень своєї компетентності. Основними завданнями вивчення модуля «Основи інформаційно-аналітичної діяльності майбутнього лікаря» є: розширити і поглибити підготовку майбутніх лікарів до виконання інформаційно-аналітичної діяльності; визначити місце інформаційно-аналітичної компетентності у професійної діяльності лікаря; забезпечити мотиваційну готовність майбутніх лікарів до інформаційно-аналітичної діяльності; сприяти формуванню системи знань, умінь, навичок інформаційно-аналітичної діяльності; розвинути рефлексивні здібності, що дозволяють студентам оцінити свою інформаційно-аналітичну діяльність.

Отже, створений електронний навчально-методичний комплекс «Медична інформатика» є складовою освітнього середовища вищого медичного навчального закладу і сполучною ланкою між майбутнім лікарем й освітнім середовищем, що забезпечує управління і контроль навчально-пізнавальною діяльністю студентів і дозволяє їм будувати індивідуальну освітню траєкторію, та враховує специфіку професійної діяльності майбутнього лікаря, де викладач виступає у ролі керівника, організатора, координатора і консультанта навчального процесу.

Висновки. Наприкінці зазначимо, що реалізація зазначених педагогічних умов формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу сприяє інтенсифікації навчального процесу, забезпечує становлення різнобічної особистості майбутнього фахівця, який володіє необхідними знаннями, уміннями, навичками та особистісними якостями, що відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Перспектива подальшого дослідження полягає у визначенні інноваційних форм, методів навчання для формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів та розробці і впровадженню технології формування зазначеної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень] . – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Ерошина Н. А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук спец.: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Н. А. Ерошина. – Липецк, 2001. – 22 с.
3. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия» : сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.
4. Карпенко С. М. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Карпенко Євгенія Миколаївна. – Житомир, 2014. – 304 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.

7. Стрекалова Н. Б. Особенности открытых информационно-образовательных сред как педагогических систем / Н. Б. Стрекалова // Информатика и образование. – 2014. – № 1. – С.48-50

8. Шагина Г.В. Развитие профессионально-познавательного интереса у будущих социальных педагогов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шагина Галина Валентиновна. – Магнитогорск, 2005. – 179 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лобач Наталія Вячеславівна – викладач кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава.

УДК 37.378

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА БІОЛОГІЇ

Ярослава ЛОГВИНОВА (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. На сучасному етапі складних і динамічних взаємовідносин суспільства із навколишнім середовищем все більше загострюються екологічні негаразди, які комплексно проявляються через різноманітні проблеми у соціальній, демографічній, економічній і духовній сферах розвитку суспільства і окремої особистості. У пошуку шляхів вирішення екологічних проблем відбулося усвідомлення взаємозв'язку між станом природного середовища, розвитком суспільства та змістом освіти. У якості стратегічного вирішення проблеми на Всесвітній конференції ООН на вищому рівні з оточуючого середовища у Ріо-де-Жанейро у 1992 р. (а потім на саміті керівників держав у Йоханнесбурзі у 2002 р.) у прийнятій «Повістці дня на ХХІ століття» було проголошено концепцію переходу світового товариства на шлях збалансованого розвитку як відповідь на глобальні виклики.

У цьому і послідуєчих документах освіти в інтересах збалансованого розвитку наголошується на важливості формування екологічної компетентності фахівця задля досягнення змін у свідомості та поведінці особистості, гармонізації відносин у системі «суспільство - природа» з метою покращення екологічної ситуації.

Нинішня соціокультурна і екологічна ситуація істотно змінює роль і значення педагога, зміст його діяльності у подоланні екологічної кризи, підвищуючи міру відповідальності за результати екологічної освіти молодого покоління. Таким чином, постає потреба у формуванні екологічної компетентності майбутнього викладача біології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі компетентності фахівців присвячено праці В.Байденко, В.Болотова, Н.Бібік, А.Вербицького, І.Єрмакова, І.Зимньої, О.Овчарук, Дж.Равена, Ю.Татура, А.Хуторського та ін. У їхніх дослідженнях наголошується, що компетентнісний підхід передбачає формування досвіду вирішення життєвих проблем, виконання соціальних ролей, при цьому в якості результату освіти розглядається не сума засвоєних знань, а здатність особистості діяти в конкретних ситуаціях.

Екологічна компетентність особистості та її розвиток є предметом низки психолого-педагогічних досліджень українських (О.Гуренкової, О.Колонькової, Л.Лук'янової, О.Максимович, О.Пруцакової, Н.Пустовіт, Л.Руденко, Л.Титаренко, А.Хрипунової, С.Шмалей) та російських (А.Макоєдової, Д.Єрмакова, А.Нестерової, О.Рогової) науковців.

Мета статті: розглянути проблему формування екологічної компетентності у навчально-виховному процесі професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз педагогічних досліджень українських та зарубіжних науковців щодо феномену екологічної компетентності особистості показав, що:

- екологічна компетентність розглядається як прояв способу буття особистості у гармонії із природним світом;
- екологічна компетентність виражається у теоретичній і практичній готовності до реалізації професійних функцій;
- передбачає відповідальність за наслідки власної діяльності в довкіллі;
- здатність до ситуативної діяльності;
- здатність реалізовувати знання, уміння, досвід, способи мислення, особистісні якості, для успішного вирішення задач і проблем різного рівня складності у життєвих і професійних ситуаціях;
- інтегрований результат навчальної діяльності студентів;
- здатність і готовність будувати гармонійні відносини з природним і штучним середовищем проживання і своїм соціальним оточенням;
- здатність і готовність до діяльності по збереженню, покращенню стану природного середовища у процесі виявлення, вирішення і попередження екологічних проблем, досвід даної діяльності;
- центральним компонентом, вихідною категорією у розумінні феномена екологічної компетентності виступає екологічна культура.

Екологічну компетентність майбутнього викладача біології ми розуміємо як інтегративну характеристику його особистості, що являє собою системну цілісність набутих екологічних цінностей,

засвоєних екологічних знань, способів діяльності із вивчення і дослідження явищ, об'єктів і процесів навколишнього середовища, реалізації функцій екологічної освіти у професійній діяльності без порушення рівноваги у системі «суспільство - природа» [2].

У регуляції взаємовідносин людини з природним середовищем, встановленні рівноваги у системі «особистість - природа» І.Суравегіна, Н.Реймерс, Б.Ліхачов наголошують на формуванні екологічної свідомості. С.Дерябо та В.Ясвіна виділяють антропоцентричний та екоцентричний її різновиди.

Важливе значення для формування екологічної компетентності має саме екоцентрична екологічна свідомість, що забезпечує розуміння особистістю суті екологічних проблем, їх природи і джерел розвитку, розуміння ролі й можливостей екологічної освіти у розв'язанні екологічних проблем; потреба особисто брати участь у природоохоронних заходах, моральна відповідальність у стосунках з природою; вміння проводити просвітницьку роботу [1:12]. На протизагаду екоцентричній, антропоцентрична екологічна свідомість характеризується протиставленням людини, як найвищої цінності, і природи як її власності; природа розглядається як об'єкт односторонньої дії людини; характер мотивів і цілей взаємодії людини і природи носить прагматичний характер [1:7-8].

В.Панов вказує на помилковість у намаганні вирішити екологічні проблеми шляхом відновлювальної дії на природу. У такому разі існує велика ймовірність руху «маятника» екологічної кризи в «інший» бік. «Адже спосіб мислення за своєю суттю залишається таким самим – людина як і раніше протистоїть природі як об'єкту своїх роздумів і предмету своїх дій. ...необхідним є усвідомлення людиною того, що вона є таким же носієм загальноприродних закономірностей саморозвитку, як і сама природа» [3:84].

О.Максимович та О.Стефанків [5] набуття екологічної компетентності особистістю, як дотримання нею системи нормативних вимог для вирішення екологічних проблем щодо збереження і охорони довкілля, розглядають як один із етапів формування екологічної культури. Екологічну культуру науковці визначають як виховання розуміння усвідомлення важливості, актуальності сучасних екологічних проблем держави і світу, відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах з довкіллям, виховання любові до природи, подолання споживацького ставлення до неї, розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на різних рівнях (місцевому, регіональному, державному і глобальному), творча свідомо діяльність людей у процесі освоєння та збереження життєво необхідних вартостей природного середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки, виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження [5:253].

Аналізуючи співвідношення понять «екологічна культура» та «екологічна компетентність» Н.Пустовіт приходять до висновку про складність взаємозв'язку, що виходить за межі причинно-наслідкового. За допомогою поняття «компетентність» акцентується увага на предметно-дієвому компоненті, що передбачає оволодіння комплексною процедурою застосування знань і вмінь для розв'язання актуальних, зокрема екологічних завдань. Компетентність інтегрує внутрішні і зовнішні компоненти поведінки, відображаючи не тільки знання про те, як діяти, а й конкретні вміння застосовувати це знання у певній ситуації. Формування компетентності орієнтує на вироблення власних моделей поведінки в різних ситуаціях, їхню авторську апробацію, адаптацію до ціннісних орієнтацій особистості. Екологічна ж культура не прив'язана до ситуації. Вона може розглядатись як духовна основа, ціннісно-світоглядний орієнтир, що визначає вибір рішення, спрямованість дії, а компетентність конкретизує і матеріалізує культуру в умовах певної ситуації. З іншого боку, компетентність узагальнює діяльнісно-практичні компоненти екологічної культури, ґрунтуючись на знаннях, різноманітних умінь, цінностях і переконаннях, вольових якостях особистості [7:10].

На думку О.Пруцакової, основу екологічної компетентності складають знання, що належать до інформаційно-пізнавальної складової екологічної культури [4:363].

Значення когнітивного компоненту у структурі екологічної компетентності полягає у тому, що він є основою відповідального ставлення особистості до природи, екологічного мислення, практичних умінь та навичок екологічно доцільної поведінки у системі «людина – природа», мотивації та активної участі у природоохоронних заходах, усвідомлення причетності до збереження, відтворення й охорони навколишнього середовища.

Екологічних знань майбутній викладач біології набуває у процесі екологічної освіти. Зміст екологічної освіти має репрезентувати наступні складові:

- наукові знання про зв'язки у системі «людина – суспільство – природа» (система уявлень, понять, закономірностей, що є відображенням філософських, технічних, правових і моральних аспектів екології у їх розвитку);
- знання про доцільні способи діяльності особистості у природному середовищі;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення людства до природи, що включає почуття, мотиви, ціннісні орієнтації, переконання на основі яких формується усвідомлення людиною свого місця у світі і готовність до практичної діяльності;
- досвід практичної, у тому числі й творчої діяльності людини у природі [5:254].

Важливим у процесі формування екологічної компетентності є усвідомлення особистістю власної причетності до виникнення і вирішення екологічних проблем. Це є підґрунтям для формування екологічної позиції особистості [4] і слугує їй до діяльності із збереження довкілля.

Екологічна діяльність, на думку А.Урсула, «включає в себе усі види і форми діяльності людей, пов'язаних з раціональним вирішенням екологічної проблеми, екологізацією суспільного виробництва і всієї соціальної діяльності» [6], тобто охоплює різні види діяльності людини як у матеріальній, так і в ідеальній сферах, пов'язаних з пізнанням, освоєнням, перетворенням і збереженням навколишнього середовища.

Процес ефективного формування екологічної компетентності особистості уможлиблюється при дотриманні наступних принципів:

- реальної практичної участі;
- розширення «зони відповідальності», оскільки із накопиченням особистістю життєвого досвіду і розширенням її соціальних функцій збільшується частина довкілля, у якій проходить діяльність, тому має розширюватись і зміст повсякденно-побутової екологічної компетентності;
- розширення соціо-рольового репертуару – педагогу необхідно сформулювати в особистості здатність природодоцільно діяти зважаючи на оскільки розширення соціальних ролей, які виконує особистість, веде до збільшення її «зон відповідальності» [4].

Висновки. Становлення екологічної компетентності передбачає формування системи екологічних цінностей, усвідомлення і освоєння екологічних знань на рівні фактів, понять, теорій, законів, ідей екології, усвідомлення значення екологічної освіти у становленні особистості і подоланні екологічної кризи; уміння оперувати знаннями для теоретичного і практичного освоєння дійсності; розвиток екологічної свідомості як системи уявлень про світ, для якої характерно орієнтованість на екологічну доцільність, відсутність протиставлення людини і природи, сприйняття природних об'єктів як партнерів у взаємодії з людиною; розвиток екологічного мислення, що передбачає здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, моделювати і прогнозувати розвиток природного середовища під впливом антропогенної діяльності; емоційне ставлення до світу; уміння і навички грамотної поведінки у природному середовищі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дерябо С.Д. Экологическая психология и педагогика / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 476с.
2. Логвінова Я.О. Формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології в процесі вивчення природничих дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я.О. Логвінова. – Кіровоград – 2014. – 20с.
3. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197с.
4. Пруцакова О.Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. праць. – Київ, 2005. – Вип.8. – Кн.2. – С. 16-19.
5. Стефанків О.М., Максимович О.М. Раціоналізація природокористування в АПК та формування екологічної свідомості населення: монографія / Стефанків О.М., Максимович О.М. – Івано-Франківськ: Сімик, 2012. – 180 с.
6. Урсул А.Д. О понятии «экологическая деятельность» / А.Д. Урсул // Философские науки. 1986. - №1. – С.35-42.
7. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник / Н.А.Пустовіт, О.Л.Пруцакова, Л.Д.Руденко, О.О.Колонькова. – К.: «Педагогічна думка», 2008. – 64с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Логвінова Ярослава Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач теорії і методики фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

УДК 378+51+53

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ

Марія МАРІНА, Ольга ТАДЕУШ (Одеса, Україна)

Постановка проблеми. Основним джерелом сучасного прогресу виступає внутрішній розвиток особистості, можливість її самовдосконалення, продукування знань, здатних змінити не тільки навколишній світ, але, що набагато важливіше, оточуючих людей і себе самого. Такі орієнтири призводять до особливої ролі вчителя в суспільстві, як носія високих ідеалів, здатного реально впливати на підростаюче покоління і формувати світогляд молоді. Майже не має людини, яка б не згадувала з пошаною і подякою хоча б одного зі своїх учителів, який прийняв участь у формуванні її особистості.

Справжнім учителем, за К.Д. Ушинським, можна вважати лише того, хто безперервно вчиться. Тому проблеми формування здатності і готовності до безперервної освіти майбутнього вчителя набувають особливого значення. Самоосвіта вчителя – це цілеспрямована діяльність з вдосконалення набутих знань і набуття нових психолого-педагогічних, загальнокультурних, методичних і спеціальних знань з метою самовдосконалення в професійному і особистісному плані. Тому розвиток здатності до самоосвіти в сучасному суспільстві набуває особливої актуальності.

Дійсно, в сьогоденні відбувається прискорений процес морального і фактичного знецінення та старіння знань і умінь фахівця. Виклики інформаційного суспільства обумовили і сформували стратегію компетентнісного підходу до освіти, визначили проблеми і перспективи його реалізації. В умовах компетентнісного підходу можна забезпечити найбільш ефективний розвиток самоосвіти як тих, хто вчить, так і тих, хто навчається, розвиток їхніх компетентностей. Даний підхід дозволяє з'єднати цілі освіти та професійну діяльність, перейти від відтворення знання до його застосування та організації

професійної діяльності, зорієнтуватися на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій [7: 51].

Ключовими поняттями в компетентнісному підході виступають «компетенція» і «компетентність». Більше десяти років дискутується питання щодо правильності визначення і співставлення цих понять, незважаючи на постійні розробки їхньої структури. В роботі [3] нами було детально проаналізовано визначення сутності цих понять у вітчизняній і зарубіжній науково-педагогічній літературі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійної компетенції і компетентності вчителя висвітлено в таких працях учених-педагогів і психологів, як Д. Алфьорова, М. Єрмоленко, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Мижерикова, Н. Разіна, С. Романова, А. Хуторський, С. Царькова, Є. Чеботарьова, С. Шишова та ін. У вітчизняній науково-педагогічних дослідженнях цю проблему аналізували А. Богуш, С. Бондар, Н. Глинянюк, Є. Павлютенков, С. Тищенко та ін.

Узагальнюючи результати цих праць, можна зробити висновки:

- професійна компетенція вчителя – це інтегроване поняття, яке у порівнянні зі "знаннями, вміннями і навичками", розглядається як наявність досвіду та здатності виконувати окремі види професійної діяльності та професійні функції вчителя; здатність швидко адаптуватися до навколишнього середовища; мобільність; конкурентоспроможність; саморозвиток; цілеспрямованість та можливість знаходити рішення в проблемних ситуаціях;

- компетентність – це володіння компетенціями, які проявляються через функції в певній галузі;
- професійна компетентність учителя – інтегроване поєднання професійних знань, умінь і навичок, які необхідні для професійної діяльності; здатність і готовність діяти, розв'язувати нагальні і перспективні проблеми і завдання, які виникають; досвід, інтерес, конкурентоспроможність, мобільність тощо [3].

На підставі компетентнісного підходу, діяльнісної природи самоосвіти, основною метою яких є подолання визначених вище тенденцій інформаційного суспільства, виникло фундаментальне і своєчасне поняття – самоосвітня компетентність. Самоосвітню компетентність досліджували О. Айзенберг, С. Архангельський, Н. Бухлова, Ю. Дмитрієв, А. Добридень, А. Громцева, Г. Гусєв, Л. Колесник, І. Малкін, П. Підкасистий, Б. Райський, О. Фоміна,

О. Ястребцева та ін. Зауважимо, що поняття «готовність» і «компетентність» близькі між собою, але відрізняються тим, що готовність визначає потенціальний стан входження в професійну діяльність, а компетентність – діючий стан особистості в реальному професійному середовищі.

Самоосвітня компетентність, яка розглядається як необхідна складова професійної компетентності, являє собою інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю певним чином організованих і структурованих знань, самоосвітніх умінь і навичок, мотивів, інтересу до самовдосконалення, досвіду самостійної діяльності, спрямованістю на освіту впродовж життя, цінних орієнтацій, що дозволяють успішно вирішувати питання власних самореалізацій, самовиховання та саморозвитку [1-8].

На підставі проаналізованих наукових досліджень можна зробити висновок, що самоосвітня компетентність майбутнього вчителя являє собою сукупність ключової, базової та спеціальної компетентностей. Якщо ключові компетентності проявляються в здатності вирішувати професійні завдання на основі використання інформації, комунікації, то базові компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності. Спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності вчителя [1; 2; 4]. Проблема сутності і структури самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя розглядалась багатьма як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями наприклад у працях [5; 6; 8]. Але проблема самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики ще не розглядалась.

Метою даної статті є визначення сутності і структури самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Виклад основного матеріалу. На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічних досліджень щодо змісту самоосвітньої компетентності майбутніх учителів визначено самоосвітню компетентність майбутніх учителів фізики і математики, як цілісний діючий стан особистості студента, який базується на свідомому сприйнятті та вираженому інтересі до майбутньої професії вчителя і характеризується наявністю потреби, вміннями та навичками самостійно здобувати знання, управляти самостійною діяльністю із застосуванням інноваційних та інформаційних технологій на підставі інтеграції когнітивних, організаторських здібностей та вольових якостей майбутнього вчителя.

На нашу думку, професійну компетентність фахівців, майбутніх вчителів фізики і математики, найповніше характеризують такі п'ять компонентів: мотиваційний, когнітивний, професійно-діяльнісний, особистісний, інформаційний. Саме ці компоненти нами обрано для подальших досліджень.

Зважаючи на вищезазначене, структуру самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя можна представити в єдності настанов, орієнтацій і компетенцій, які складають сутність його професійної діяльності :

- мотиваційно - ціннісна установка на розвиток самоосвітньої діяльності, усвідомлення необхідності додаткових знань і надання їм особистісного сенсу;

- орієнтація на саморозвиток і професійне самовдосконалення;
- загальнокультурна компетенція - самоосвітня діяльність спрямована на загальнокультурний розвиток особистості, пов'язаний із загальним духовним ростом;
- навчально-пізнавальна компетенція - переведення навчання в самонавчання, робота з самим собою із формування навичок цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки успішності власної діяльності, володіння евристичними методами вирішення проблем;
- інформаційна компетенція - здатність за допомогою інформаційних технологій самостійно шукати, аналізувати, відбирати, обробляти і застосовувати необхідну інформацію;
- аналітична компетенція - навички проектно-дослідницької діяльності, практичні навички;
- соціально-правова компетенція - здатність самостійно вирішувати проблеми соціального плану, уміння в області професійного самовизначення.

Саме володіння визначеними компетенціями можна розглядати як самоосвітню компетентність майбутнього вчителя фізики і математики.

Визначена структура самоосвітньої компетентності буде апробована у подальших дослідженнях стану навчально-професійної підготовки майбутніх учителів фізики і математики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бухлова Н.В. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до формування самоосвітньої компетентності учнів у процесі післядипломної педагогічної освіти / Н. В. Бухлова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : научное издание. Вип. 7 (17). До 175-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – К.: НПУ, 2007. – С. 174-179.

2. Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання / Алла Добридень // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010 – № 1. – С. 59-64.

3. Маріна М., Тадеуш О. Структура професійної компетентності майбутніх учителів фізики і математики / М. Маріна, О. Тадеуш // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 3-4 грудня 2014 р., м. Суми. – Т. 1. – С. 48-50.

4. Ратушинська А. С. Розвиток самоосвітньої компетентності студентів ВНЗ / А. С. Ратушинська. // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 258–263.

5. Скоробогатова Т.С. Развитие самообразовательной. компетентности у будущего учителя информатики / Т.С. Скоробогатова // Педагогическое образование в России, 2011. – №4. – С. 206 - 210

6. Федоренко О.Г. Сутність і структура самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя технологій / О.Г. Федоренко // Вісник ХДАК, 2014. – Вип. 43. – С. 276 - 281.

7. Фомина Е.Н. Формирование самообразовательной компетентности средствами модульной технологии // СПО №12, 2006. – С.50-52.

8. Халзакова Л. А. Модель формирования самообразовательной компетентности учителя английского языка / Л. А. Халзакова // Молодой ученый. – 2012. – №3. – С. 423-427.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Маріна Марія Сергіївна – аспірантка кафедри фізики Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Тадеуш Ольга Харлампіївна – доцент кафедри фізики Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

УДК 378.14.015.62

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Ольга МАТЯШ, Любов МИХАЙЛЕНКО (Вінниця, Україна)

Постановка проблеми. Стратегічним завданням реформування вищої освіти в Україні є трансформація кількісних показників освітніх послуг в якісні. Останні десятиріччя в наукових дослідженнях шляхів і засобів підвищення рівня й якості професійної підготовки вчителя обґрунтовується теза, що підготовка майбутнього вчителя у вищій школі не відповідає швидко змінюваному сучасним освітнім вимогам. Вбачаємо першочергове завдання в розв'язанні проблеми вдосконалення системи методичної підготовки вчителів, у спрямуванні цієї системи на формування професійних компетентностей майбутнього вчителя. В Національній доктрині розвитку освіти [9] наголошується, що знання мають стати продуктивною силою; в ході навчально-виховного процесу студенти мають набути важливих компетентностей через опанування та застосування знань.

Ефективність вдосконалення системи методичної підготовки вчителя значно залежить від урахування комплексу результатів сучасних наукових психолого-педагогічних досліджень щодо основ формування якостей майбутнього фахівця.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми формування компетентностей фахівця дає змогу зробити висновок про існування різних тлумачень змісту поняття «професійна компетентність», яка трактується як:

сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності; вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [12, с.149];

спосіб існування знань, умінь, навичок освіченості, який сприяє особистісній самореалізації, знаходженню свого місця в суспільстві [1, с.12];

багатофакторне утворення, що дає можливість успішно здійснювати професійну діяльність [2, с. 94];

спеціальна здібність, необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузько спеціальні знання, навички, способи мислення і розуміння відповідальності за свої дії [14, с.6];

міра включення людини в діяльність, при цьому знання розглядаються не як набір відомостей, а як засіб перетворення ситуації [5, с.7];

загальна здатність і готовність особистості до діяльності на основі знань і досвіду, здобутих завдяки навчанню [20, с.59];

сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок), способів діяльності, які задаються відносно певного кола предметів і процесів, необхідних, щоб якісно і продуктивно діяти [18, с.55];

професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання задач і обов'язків повсякденної діяльності [13, с.205];

характеристика особистості спеціаліста, яка виражається в єдності його теоретичних знань, практичної підготовки, здатності здійснювати всі види професійної діяльності [11, с.125].

Мета даної статті: виокремити й проаналізувати сучасні результати досліджень психологів щодо основ формування готовності й здатності до ефективної професійної діяльності в майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Різні трактування професійної компетентності зумовлені, насамперед, особливістю структури діяльності фахівців різних професій. Більшість науковців нині сходяться в тому, що базовою характеристикою професійної компетентності є ступінь сформованості в фахівця комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, який забезпечує готовність і здатність виконання певної професійної діяльності. Ми також дотримуємось цієї точки зору в дослідженні проблеми формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики.

Отже, стрижневими поняттями компетентності є готовність та здатність. Готовність як психологічний стан особи визначається не тільки наявністю відповідних мотивів, а й зацікавленням ставленням до майбутньої діяльності як привабливої діяльності. Здатність тлумачиться як психічний та фізичний стан особи, якому притаманні процеси цілепокладання, планування, контролю, оцінки та рефлексії. Крім того здатність передбачає компоненти психологічної оснащеності, які, зокрема, сформувалися завдяки попередньому досвіду стійкими способами діяльності (можуть формуватися і змінюватися в процесі навчання). Отже, здатність, як ключовий компонент компетентності містить дві підсистеми – психологічна готовність і психологічна оснащеність [6].

На сучасному етапі розвитку суспільства однією з найбільш актуальних проблем професійної готовності, як свідчать останні дослідження в галузі психології (Р.Вердербер [4], Н.І.Сарджеладзе [15], І.В.Вачков [3]) є проблема готовності до взаємодії. Сучасними психологами активно вивчаються питання соціальної, міжособистісної, професійної, педагогічної взаємодії. Партнерська взаємодія в умовах педагогічного університету відбувається на таких рівнях: «викладач-студент», «студент-студент», «викладач-викладач». Організація партнерської взаємодії в системі «викладач-студент» є особливо важливою, оскільки сприяє руйнуванню попередніх стереотипів педагогічного мислення майбутнього вчителя.

Як зазначається багатьма психологами, особистісний спосіб буття базується на певній особливості, унікальності особистісних якостей, на автономності поведінки. При цьому підкреслюється, що особистість – система, яка розвивається, знаходиться в постійному становленні. Особистість не тільки знаходиться в процесі розвитку, але і як суб'єкт, свідомо прагне розвитку, становлення. Н. І. Сарджеладзе [15] обґрунтовує, що особистість є органічною єдністю протилежних полюсів: на одному з них знаходиться стереотипність поведінкових стратегій, стійкість установок і переконань, стабільність особистісних рис і диспозицій, тенденція самозбереження й репродукування минулого досвіду, а на іншому полюсі варіабельність поведінкових стратегій, зміна установок і переконань, трансформація минулого досвіду, тенденції саморозвитку та продукування, вироблення нових особистісних рис і самоперетворення. Виявлення стану готовності студента до професійної діяльності пов'язане із необхідністю забезпечення діагностичності цілей підготовки майбутнього фахівця, перевірки й об'єктивної оцінки результатів навчання шляхом застосування адекватних змісту підготовки спеціаліста форм, методів і засобів контролю готовності до професійної діяльності на етапі навчання.

Вважати процес навчання процесом передачі інформації завжди було неправильним, але нині, аргументується в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, це є хибним вдвічі. На думку М.М.Нечаєва [10], якщо ми починаємо розуміти, що метою спеціально організованого навчання має стати задоволення освітніх запитів і потреб особистості в реалізації індивідуальної траєкторії розвитку через і за допомогою освіти, то це означає відповідне переосмислення цілей, змісту, форм і методів організації підготовки фахівця. Тобто, психологи акцентують увагу на тому, що нині важливо розуміючи закономірну зміну цілей загальної та професійної освіти, вносити суттєві корективи в цілі, зміст, форми й методи навчання та виховання. Комплексна розробка психолого-педагогічних основ формування професійної діяльності в процесі підготовки фахівців у ВНЗ істотно стримується рівнем розвитку психологічного та педагогічного інструментарію досліджень у сфері «вищої праці». Нині в системі вищої освіти здійснюється становлення такого інструментарію.

У контексті формування професійної компетентності фахівця особливого значення набуває проблема формування та розвитку професійної самосвідомості фахівця-професіонала (В. С. Заслуженюк, М. М. Нечаєв, С. Д. Максименко, В. А. Семиченко, В. О. Соловієнко та ін.). Врахування в навчально-виховному процесі університету особливостей особистісного розвитку студентів є важливим напрямом удосконалення взаємодії в системі «педагог-студент» на основі особистісного підходу. Особливого значення набуває виявлення й розкриття ключових аспектів предметного змісту педагогічної діяльності, закономірностей її трансформації в процесі формування й розвитку особистісних професійних якостей педагога. У фаховій професійній підготовці та в наступній професійній діяльності, зона найближчого розвитку фахівця формується реальними професійними проблемами, які виникають безпосередньо в процесі діяльності, що, власне, й породжує потребу в професійній самоосвіті, активізує процес професійного розвитку. В той же час психологи зазначають, що якщо ми розглядаємо проблеми розвитку студентів у процесі професійної підготовки, то доцільно пам'ятати, що саме поняття «розвиток» має не тільки звичайний позитивний сенс, в якому його прийнято вживати в педагогічній і психологічній літературі, маючи на увазі, зокрема поліпшення інтелектуальних показників, підвищення якості діяльності, зростання успішності в цілому, але й той більш загальний і методологічно більш важливий сенс, згідно якого розвиток – це процес, в ході якого утворюються й діють різні тенденції. В цьому відношенні процес вищої освіти як процес формування професійної свідомості має бути одночасно процесом формування професійно усвідомленої творчої діяльності. З цієї точки зору, діяльність майбутнього фахівця має розглядатися як специфічна й вища форма розвитку діяльності в тому конкретному аспекті, який характерний для конкретної спеціальності. Компетентний фахівець з вищою освітою – це, в сучасному розумінні, має бути людина, яка володіє усвідомленням сутності предмета та специфіки засобів і способів своєї професійної діяльності, орієнтується в інваріантних і суттєвих характеристиках відповідних явищ, з якими доведеться мати справу, вміє виявляти ці характеристики й перетворювати їх в кожному конкретному випадку і, що найголовніше, яка вміє передбачати й прогнозувати глибинні зміни завдань й умов своєї діяльності, розробляти способи та засоби вирішення нових задач [17]. З цієї точки зору в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях розглядається ідея фундаменталізації освіти, яка створює для студентів можливість повноцінного розуміння теоретичних основ майбутньої професійної діяльності й можливих видозмін цієї діяльності. Фахові знання випускника університету закономірно мають бути фундаментальними та системними, бо тільки через системне бачення процесів й явищ професійної діяльності ми можемо прогнозувати й відповідні зміни цієї діяльності, й необхідні напрями розвитку власної діяльності.

В дослідженнях С.Д.Максименка [7] обґрунтовано, що динамічний стереотип діяльності потрібний для успішної взаємодії особистості з середовищем. Повторення однакових дій, однакової поведінки забезпечує успішну діяльність, задоволення потреб. Відомо, що людина звикає до певного способу дій, виробляє певний спосіб сприймання, запам'ятовування, мислення. Автоматизуючи свої дії, вона виробляє навички та звички, які полегшують свідомо спрямовану діяльність. Провідну роль у цьому відіграють динамічні стереотипи. В процесі діяльності постійно утворюються нові динамічні стереотипи. Динамічний стереотип краще утворюється тоді, коли подразники діють у певній системі, певній послідовності та певному порядку [8].

Важливим показником готовності студента до майбутньої професійної діяльності є сформована професійна самосвідомість – одна з необхідних умов планування й побудови особистих професійних планів на всіх етапах професійного становлення. В сучасних дослідженнях психологів [19] обґрунтовується, що повноцінне формування професійної свідомості стає можливим лише при певній організації засвоєння студентами базисних компонентів відповідної професійної діяльності й, насамперед, оволодіння ними провідними засобами та способами вирішення професійних завдань, що залежать від зміни конкретних умов діяльності, яка моделюється в процесі професійної підготовки. Настільки ж важливий процес формування усвідомленого ставлення майбутнього фахівця до своєї професійної діяльності, до умов та особливостей її розвитку. Професійна самосвідомість має стати формою існування й психологічним механізмом розвитку діяльності фахівця, здатного опанувати нові досягнення професійної культури та, долаючи досягнутий рівень, йти далі, розвиваючи цю культуру.

У сучасних працях психологів, зокрема книзі Р.Вердербера [4], підкреслено величезну роль першого досвіду, як специфічного феномена. Коли ми отримали позитивний перший досвід професійної

діяльності, виникає висока ймовірність повірити, що ми володіємо тими особистими якостями, які в нас асоціюються із цим досвідом, і ці характеристики стають частиною нашого загального уявлення про себе. Позитивний досвід майбутнього вчителя набутий при виконанні окремих педагогічних задач, які подібні до задач майбутньої професійної діяльності, усвідомлюється як оволодіння певними вміннями. Педагогічна діяльність отримує підкріплення як частина Я-концепції. На додаток до нашого сприйняття себе, наша Я-концепція формується й підтримується тим, як на нас реагують інші люди. Наприклад, якщо в процесі діяльності імітуючої майбутню професійну діяльність вчителя, викладач або один із студентів висловив думку про явно виражені педагогічні здібності, то ці слова можуть значно вплинути на професійне становлення майбутнього вчителя. Такі коментарі мають особливу владу впливаючи на сприйняття себе, особливо, якщо студент поважає того, хто схвалив його перший досвід. Такі схвалення особливо дієві у випадках, коли перший досвід майбутньої педагогічної діяльності набутий внаслідок кропіткої підготовчої роботи. Психологи [4] обґрунтовують, що висловлювання інших людей використовується нами як підтвердження думки про себе. Вони можуть підтверджувати, зміцнювати або змінювати наше сприйняття того, ким ми є. Наша оцінка особистих досягнень ґрунтується на наших цінностях і постійно вдосконалюється знадбанням досвіду. В кінцевому результаті самооцінка зростає внаслідок кропіткої пізнавальної діяльності й практики [4]. Отже, в процесі формування професійної компетентності вчителя в педагогічному університеті важливо знати й використовувати результати сучасних досліджень психологів щодо місця й ролі першого досвіду майбутньої професійної діяльності.

Індивідуальний стиль діяльності є досить динамічною характеристикою, він відображає співвідношення психологічних сил в певній боротьбі між стабілізацією накопиченого досвіду й динамікою подолання його кордонів [4]. Враховуючи, що спадкоємність педагогічних способів і прийомів, дотримання певних правил є важливим аспектом професійної діяльності, важливо розуміти, що будь-яка спроба розглядати нову педагогічну задачу крізь призму усталених підходів, будучи психологічно природною, часто закриває шлях до врахування нових важливих факторів і знаходження нових рішень. Весь колишній досвід професійної діяльності прагне «прорости» в структурі нового задуму, але саме цей факт вимагає від компетентного вчителя критичного перегляду вже сформованих способів і прийомів професійної діяльності при зіткненні з кожною новою педагогічною задачею. Можливості фахівця вирішувати ту чи іншу професійну задачу – це, перш за все, дієвість сформованих методів і способів діяльності, які він засвоїв, тобто зробив своїми в процесі свого індивідуального професійного розвитку.

Фундаментальною психологічною умовою творчої реалізації педагогом його власних професійних цілей і цінностей є перехід на більш високий рівень розвитку професійної самосвідомості: суперечлива єдність Я-відображеного, Я-діючого й Я-творчого задає і спрямовує нескінченний шлях педагогічного самовдосконалення [3]. Психологи стверджують, що творчість у власному розумінні слова починається там, де фахівець не може діяти так як раніше. По відношенню до творчості, коріння якої лежать у вимушеному, а тому стихійному й випадковому пристосуванні людини до нової ситуації, до більш високого рівня потрібно віднести творчість за переконанням, творчість, засновану на чітко усвідомленій необхідності безперервного оновлення досвіду, постійного пошуку нових рішень навіть типових завдань. Якщо розуміти професійну творчість як свідоме подолання «себе», як самовизначення сформованих раніше прийомів і способів діяльності через конструювання нових способів, що відповідають новим завданням діяльності, то виявляється певна тотожність творчої та навчальної діяльності [3]. Якщо людина займається творчістю професійно, усвідомлює сутність і складність завдань своєї діяльності, свою відповідальність перед іншими та перед самим собою, то ця людина завжди в процесі власної діяльності усвідомлює для себе потребу вчитися.

Відповідно до сучасних теоретичних уявлень В.А.Семиченко[16] визначає структуру процесу педагогічної діяльності сполученням різних її компонентів, серед яких найбільш значимими є цілі й завдання, мотиви, зміст, засоби, об'єкт-суб'єктні відношення, результати педагогічної діяльності. Мотиваційно-цільовий фундамент орієнтації на певний фах у ВНЗ для кожного окремого суб'єкта є складною багаторівневою та багатомірною системою, в якій цілі діяльності й ті потреби, що обумовлюють процес цілеутворення й цілеприйняття, цінності та мотиви виступають провідною, системотвірною ланкою цієї діяльності. З одного боку, в системі професійної підготовки немає простої лінійної залежності між об'єктивним спрямуванням навчального процесу на засвоєння певного виду професійної діяльності та індивідуальними цілями й мотивами студентів, що засвоюють відповідну навчальну програму, а з іншого, – швидкозмінність суспільного буття й, меншою мірою, навчального середовища змушує постійно розвивати теорію й практику діяльності викладача ВНЗ [17].

У процесі оволодіння професійними вміннями майбутній фахівець нормативний спосіб діяльності перетворює в індивідуальний спосіб діяльності. Внутрішнім змістом процесу оволодіння професією є формування психологічної системи діяльності на основі індивідуальних якостей суб'єкта діяльності шляхом їх реорганізації, переструктурування виходячи з мотивів діяльності, цілей і умов. Потреби людини, її інтереси, світогляд, переконання й установки, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій, індивідуальних якостей особистості є вихідною базою для формування психологічної системи діяльності [19].

Висновки. Таким чином, побудова цілісної системи формування професійної компетентності майбутніх педагогів у вищій школі має здійснюватись із врахуванням сучасних результатів досліджень щодо психологічних основ розвитку студентів у процесі фахової підготовки, формування досвіду майбутньої педагогічної діяльності, формування та розвитку професійної самосвідомості, формування готовності до майбутньої професійної діяльності, творчої реалізації педагогом його власних професійних цілей і цінностей. Згідно досліджень сучасних психологів, одним із завдань сучасної вищої педагогічної освіти є створення умов для ефективної адаптації майбутнього вчителя в професійному просторі, засвоєнні студентом педагогічного університету середовища й моделей професійної поведінки.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
- Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже / Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 3-8.
- Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р. // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. (№ 33). – С. 4–6.
- Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Учеб. пособие. / И.В. Вачков – М: Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
- Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – 2003. – 320 с.
- Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Совр. подходы к комп.-ориентированному обр. / Под ред. А. В. Великановой. – С.: Профи, 2001. – С. 4-8.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
- Максименко С. Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця : Навч. посібник / С. Д. Максименко. – Київ, 2003. – 235 с.
- Максименко С. Д. Загальна психологія : Навч. посібник / С.Д. Максименко, В.О. Солов'єнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
- Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р. // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. (№ 33). – С. 4–6.
- Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности / Н. Н. Нечаев. – М., 2005. – 96 с.
- Никитина Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 125–127.
- Професійна освіта: словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
- Психология и педагогика : уч. пос. / Под ред. К. А. Абульхановой-Славской, В. А. Сластёнина и др. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – 396 с.
- Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : «Мецниереба», 1989. – 185 с.
- Семиченко В. А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів : навч.-метод. посіб. / В. А. Семиченко [та ін]; заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 255 с.
- Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посібник / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К. : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2000. – Ч. 2. – К., 2001. – 231 с.
- Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
- Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
- Янусфина З. И. К вопросу о содержании понятия «профессиональная педагогическая деятельность» / З. И. Янусфина // Актуальные проблемы обучения математики в школе и ВУЗе : сб. научн. тр. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Матяш Ольга Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики та методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбського.

Михайленко Любов Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбського.

УДК 378.147.091.33:530.1

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ МЕТОДІВ ФІЗИКИ (КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД)

Наталія ПОДОПРИГОРА (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Актуальність і доцільність створення й упровадження нової методичної системи навчання математичних методів фізики зумовлена вимогами переходу вищої школи до компетентнісної освіти і необхідністю врахування цього факту у процесі навчання студентів математичних методів фізики, перегляду основних підходів до організації навчально-виховного процесу з фізики, орієнтованого на інтереси особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Динамічні зміни у суспільстві зумовлюють розвиток компетенцій, посилення відповідальності людини за своє майбутнє, за досягнення успіху у житті й професії. Як особистість людина існує, розвивається і формується, взаємодіючи із навколишнім

середовищем через діяльність, тому знання не можуть бути лише єдиною метою освіти, а мають стати й засобом пізнання та самовизначення особистості.

Проблема доцільності реалізації компетентнісного підходу у галузі професійної освіти досліджувалась різноаспектно: від визначення дефініції «професійна компетентність» та супідрядної ієрархії її компонент (Б.С. Гершунский, М.С. Головань, Є.Ф. Зеєр, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна і ін.) до визначення показників та рівнів їх сформованості (Л.М. Богомолів, І.А. Зимняя, О.І. Пометун, Ю.Г. Татур, А.В. Хугорської і ін.); у теорії та методиці навчання фізики проблема розв'язувалась з позицій підготовки майбутніх учителів фізики (П.С. Атаманчук, Г.О. Грищенко, В.Ф. Заболотний, О.І. Іваницький, І.В. Коробова, О.І. Ляшенко, В.Д. Шарко та ін.). Утім проблема формування та розвитку математичної компетентності з фізики у процесі підготовки майбутніх учителів фізики не була предметом спеціальних досліджень.

Метою написання статті є розробка структурно-функціональної моделі компетентнісно орієнтованого процесу навчання математичних методів фізики майбутніх вчителів фізики.

Виклад основного матеріалу. З позицій системного підходу навчально-виховний процес з фізики і методична система навчання математичних методів фізики (МСН ММФ) співвідносяться як об'єкт і предмет нашого дослідження. Оскільки будь-який педагогічний процес, у тому числі і навчально-виховний процес, з фізики – складний системний об'єкт, тому у ньому можна виділити кілька систем в залежності від мети дослідження. Зокрема МСН ММФ ми розглядаємо як підсистему реального навчально-виховного процесу з фізики, як сукупність чотирьох ієрархічно супідрядних компонент: *цільового, змістового, процесуального і результативного.*

З позицій моделювання створення і впровадження МСН ММФ у практику роботи педагогічних університетів можна отримати декілька *моделей*, кожна з яких відображає певний аспект методичної системи, і має той самий компонентний склад, проте більш просту структуру, наприклад, формувального або розвивального типів. Перша з них передбачає формування, а друга – розвиток *математичної компетентності з фізики (МКФ)* – інтегрованої динамічної характеристики особистісних якостей студента, таких як здатність і готовність застосовувати у навчальній і професійній діяльності методи математичного моделювання фізичних систем, явища або процесу у фізичній системі з точки зору фундаментальних законів або принципів фізики у прийнятих теоретичних схемах [4: 220].

Нами встановлено, що формування МКФ відбувається під час вивчення усіх дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх учителів фізики [2]. Математичне моделювання у процесі навчання фізики має декілька аспектів: виступає як зміст і засіб пізнання, якими мають оволодіти студенти; з позицій математичних методів фізики (ММФ) є методологічною основою теоретичної фізики; в умовах навчального фізичного експерименту – є методом інтерпретації спостережуваних фізичних процесів і явищ, що дозволяє знайти зв'язки і відношення між елементами системи і записати їх у математичній формі. Зазначене дозволяє розглядати методи математичного моделювання і ММФ як складові елементи навчальної діяльності з фізики.

Цілями навчання ММФ є: формування і розвиток МКФ на рівні базових, ключових і спеціальних (методичних) компетенцій; інтеграція фізико-математичних знань.

З позицій інтегрованого підходу до навчання ММФ, застосуванням системи прикладних математичних моделей фізики є актуальним як для формування фізичних понять, так і для пояснення змісту фундаментальних законів і теорій, спільних для фізичних дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх учителів фізики. Розробляти методику навчання ММФ доцільно, враховуючи концептуальні засади створення і впровадження МСН ММФ до конкретних умов навчання фізики.

Моделювання, як інструмент дослідження, уможливило виділення чотирьох рівнів у структурно-функціональній моделі компетентнісно орієнтованого процесу навчання ММФ щодо формування та розвитку МКФ (рис. 1). *Теоретико-методологічний рівень* передбачає: вибір предмету і мети дослідження та обґрунтованого вибору теоретичних і методологічних основ навчання ММФ у педагогічних університетах; *концептуалізація і моделювання* – розробку концепції побудови і створення МСН ММФ, врахування комплексу педагогічних умов до побудови різних моделей методичної системи у врахуванні її функцій з формування і розвитку МКФ; *проектувальний* – розробку цільового, змістового, процесуального і результативного компонентів системи в узгодженості із основними етапами проектування процесу навчання ММФ: *діагностика* (з'ясування рівня навченості, успішності, стану засобів навчання та ін.); *цілепокладання* (визначення стратегічних, тактичних, локальних і діагностичних цілей); *планування* (визначення шляхів реалізації змісту навчання, способів взаємопов'язаної діяльності суб'єктів навчання);

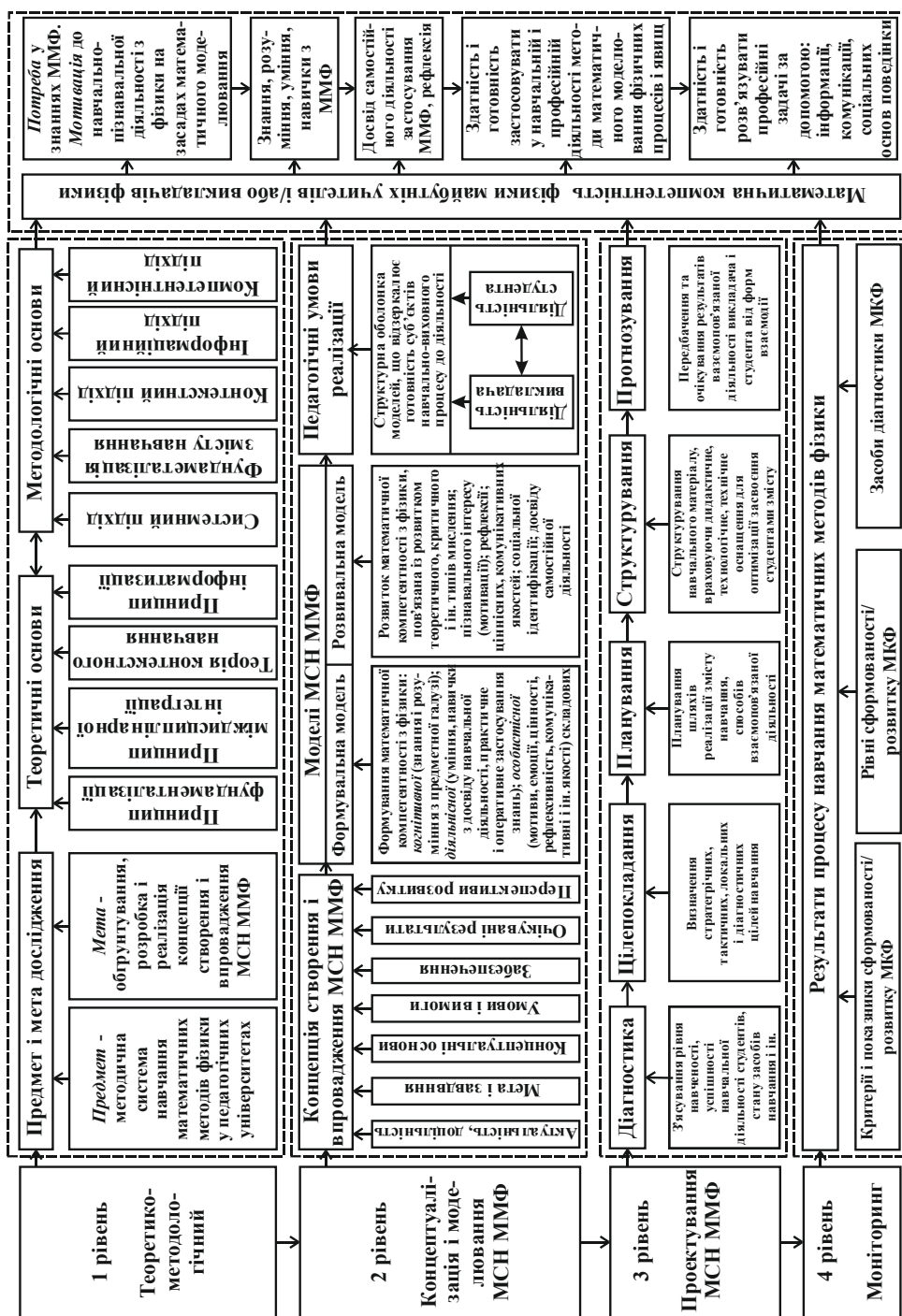


Рис. 1. Структурно-функціональна модель компетентісно орієнтованого процесу навчання математичних методів фізики.

структурування (для оптимізації засвоєння змісту, враховуючи дидактичне, технологічне, технічне оснащення); прогнозування (передбачення очікуваних результатів від форм взаємопов'язаної діяльності викладача і студента); моніторинг якості освіти (розробка критеріїв, показників і рівнів сформованості та розвитку МКФ).

В основу класифікації структурних компонент МКФ ми обрали систему професійних компетенцій майбутнього вчителя фізики, виділяючи когнітивний, діяльнісний і особистісний складові. Останній є структурованим і містить три взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий (за М.С. Головань [1]).

Когнітивний компонент МКФ: знання і розуміння з предметної галузі; діяльнісний – уміння і навички з досвіду навчальної діяльності під час практичного і оперативного застосування знань; особистісний – мотиви, емоції, цінності, рефлексивні, поведінкові ідентифікаційні, комунікативні,

соціально-адаптаційні якості та інші ключові компетенції. Перші два компоненти, перебуваючи на рівні базових (предметних), а останній – надпредметних (ключових) компетенцій щодо формування МКФ, потребують цілеспрямованого вибору таких форми, методи і засоби навчання, які спрямовані на отримання динамічної й інтегрованої комбінації особистісних якостей студента таких, як: здатність і готовність застосовувати у навчальній і професійній діяльності методів математичного моделювання фізичних систем, явища або процесу у фізичній системі з точки зору фундаментальних законів фізики у нині прийнятих теоретичних схемах.

Формування МКФ розпочинається з усвідомлення студентами цілей навчання, що пов'язано із установкою на цінність математичних знань для фізики та потреби у МКФ не лише для успішного навчання у межах професійно значущих дисциплін, а й для оволодіння методами математичного моделювання як невід'ємної складової загальної культури людини, необхідною умовою її повноцінного життя у сучасному суспільстві, розуміння того, що мова математики належить до знакових категорій культури людства, розуміння того, що математичні методи є універсальною методологією науки і техніки, ефективним засобом моделювання і дослідження процесів і явищ навколишнього світу. Усвідомлена потреба у математичних методах фізики є фундаментом для формування у студентів мотивації до здійснення навчальної діяльності з фізики на засадах математичного моделювання.

Мотиваційний компонент МКФ відбиває ставлення студента до професійної діяльності, виражене в *цільових установках*. До його складу входить: потреба у професійній діяльності; прагнення до творчої наукової та навчально-методичної діяльності; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на цілепокладання в процесі професійної діяльності. Основу мотиваційного компоненту складають: мотивація досягнень, показники професійного самовизначення та професійної спрямованості.

На мотиваційному етапі формування МКФ студенти повинні усвідомити, чому і для чого потрібно вивчати навчальний матеріал, що потрібно вивчити, яким є основне навчальне завдання. Щодо організації продуктивної навчальної діяльності з певної теми для цього етапу найбільш доцільним є наступні кроки: створення навчальної проблемної ситуації через постановку перед студентами певної проблеми, розв'язати яку можна на основі засвоєння матеріалу даної теми; формулювання основного навчального завдання, яке стає підсумком обговорення викладачем проблемної ситуації й повідним орієнтиром майбутньої навчально-пізнавальної активності студентів; спонукання студентів до самооцінки й самоконтролю у навчальній діяльності, виокремлення в змісті уже відомого знання й ще невідомого, складання плану роботи з урахуванням часу, виділеного на засвоєння навчального матеріалу, усвідомлення основного, що потрібно знати, розуміти і вміти як результат вивчення. Таким чином, мотиваційний етап забезпечує усвідомлення студентами мети і завдань навчання, разом з тим формується установка на потребу власної активної навчально-пізнавальної діяльності з метою засвоєння навчального матеріалу.

Когнітивний компонент математичної компетентності з фізики включає знання теоретичного (нормативного) і технологічного (процесуального) характеру, тобто складається з двох частин – нормативної, яка визначається навчальною програмою дисципліни та компетентісно орієнтованої.

Нормативна частина програми дисципліни має покладатись на взаємозв'язок фундаменталізації змісту навчання та міждисциплінарні взаємозв'язки, при цьому слід враховувати, що: елементи інтеграції повинні бути достатньо однорідними, щоб зберегти здатність до взаємодії, і достатньо різнорідними, щоб запобігти їх синтезу; елементи інтеграції повинні мати певні критичні (порогові) значення, починаючи з яких їх взаємодія є ефективною; взаємодія суто предметних знань веде до підсумування цих знань, оскільки не забезпечує якісних їх перетворень, а взаємодія проблемних (різнорідних) знань породжує нові знання.

Одночасно слід виявити, об'єктивного оцінюючи та враховуючи, міждисциплінарні зв'язки: *фактичні*, спрямовані на поглиблене і розширене сприйняття студентами фактичних даних про фізичні процеси і явища; *понятійні*, спрямовані на усвідомлене засвоєння теоретичних знань, які входять до змісту дисципліни; *теоретичні*, спрямовані на усвідомлене засвоєння теорій, що є основою сучасної математичної і теоретичної фізики; *хронологічний критерій*, що відображає послідовність вивчення навчального матеріалу у часі і визначає *попередні, сучасні і перспективні* напрямки навчальної діяльності. Змістове відображення міждисциплінарних зв'язків МКФ і теоретичної фізики за хронологічним критерієм зумовлюють три типи взаємодії: спільність наукових фактів, теорій, понять; спільність використання наукових методів; спільність характеру розумової діяльності.

Оскільки обидві предметні галузі, математична і теоретична фізика, виявляються зінтегованими у процесі навчання МКФ, тому, на нашу думку, найкраще реалізувати цей підхід у формі системи відповідних задач і завдань, спрямованих на засвоєння *предметного знання* – базового знання з МКФ; *фундаментального* – інтегрованого за міждисциплінарною методологічною ознакою (математичне моделювання) фундаментального знання (щодо універсальності математичних методів фізики, єдності теоретичного і емпіричного у пізнанні природи, об'єктивності фундаментальних законів і теоретичних принципів фізики); *загально-професійного* – через розвиток навчальних і професійних умінь, теоретичного мислення, творчої активності у навчально-пізнавальній діяльності; *особистісного* – через розвиток особистісних якостей та інтересів студентів: інтелектуальних, мотиваційних, етичних; особистісних поведінкових ідентифікаційних якостей: професійної самооцінки, задоволеності

професією, взаєминами; комунікативних, соціальних якостей особистості: уміння і навички, професійні, світоглядні і громадські якості особи для виконання нею обов'язків вчителя фізики і інших компетенції.

У процесі навчання ММФ майбутніх викладачів фізики слід враховувати, що на загально-професійному рівні формування МКФ варто враховувати й ключові методологічні знання педагога: загальні підходи, принципи, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентської молоді; сукупність знань необхідних викладачу вищого навчального закладу (ВНЗ) для здійснення посадових обов'язків; знання, які складають основу педагогічної діяльності викладача ВНЗ; знання інформаційних технологій, їх можливостей для розв'язання задач з предметної галузі та навчальному процесі; креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення.

Діяльнісний компонент математичної компетентності з фізики включає досвід пізнавальної діяльності, зафіксованої у формі його результатів – знань у фаховій науковій галузі; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі уміння діяти (здатність) за зразком; досвід творчої діяльності у формі умінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. Тобто передбачає формування системи умінь і навичок відповідно до вимог навчальної програми дисципліни із застосування знань у репродуктивній, частково-пошуковій, творчій і науковій діяльності у контексті: теоретичного, прикладного і професійного спрямування навчальної діяльності; із потребою залучення засобів навчального фізичного експерименту, комп'ютерної техніки, математичних пакетів, інформаційно-комунікаційних засобів навчання у різних формах організації навчального процесу: практичних і семінарських занять, самостійної роботи, як індивідуальних (розв'язування домашніх задач, за змістом однакових для всієї групи студентів; розв'язування індивідуальних задач, за змістом різних для академічної групи студентів; дослідницьких завдань як індивідуальних, так і колективних (у межах спільного для групи студентів проекту); написання рефератів та інших видів роботи.

Одночасно слід враховувати, що діяльнісний компонент МКФ ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізу, синтезу, порівнянні, абстрагуванні, узагальненні, конкретизації) під час оволодіння студентами знаннями про пізнавальні функції мисленого експерименту (евристичну, екстраполяційну, інтерпретуючу, наукового передбачення, підготовки матеріального експерименту), загальних і специфічних (опосередкованих комп'ютером) умінь роботи з даними, які у своїй сукупності складають інформаційні уміння, що належать до класу ключових компетенцій, формування яких потребує узагальнених механізмів організації навчальної діяльності.

До особливого класу задач ми відносимо *компетентісно орієнтовані задачі* – інноваційний компонент навчального процесу. Цей тип задач ми трактуємо як форму організації навчального матеріалу, змодельовану у вигляді квазіпрофесійної діяльності, створюючи умови для цілеспрямованого формування предметних і надпредметних (ключових) МКФ на засадах *порівняльно-узгоджувального підходу*, який полягає у відшуканні універсального механізму через виділення інтегративного компоненту, порівнювального за змістом і узгоджувального за процесуальною основою навчання математичних методів фізики із навчально-пізнавальним процесом з фізики. Методологічною основою порівняльно-узгоджувального підходу є комплексна реалізація семіотичного та герменевтичного підходів [3: 252-254].

Використання компетентісних задач у навчальному процесі дозволяє розвивати узагальнені навчальні уміння, забезпечити застосування предметних знань та умінь у нових, незнайомих для студентів ситуаціях, отримувати студентами досвід розв'язування проблем соціального характеру.

Особистісний компонент математичної компетентності з фізики передбачає формування ціннісно-рефлексивних та емоційно-вольових якостей:

Ціннісно-рефлексивні – особисто значущі і цінні прагнення, ставлення до результатів і предмету навчальної діяльності з досвіду самостійної навчально-пізнавальної або наукової діяльності у професійній сфері і сфері стосунків; розуміння професійної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у професійній діяльності, наявність власної позиції щодо прийнятих рішень у професійній діяльності; прагнення до самовизначення, саморозвитку, постійної роботи над собою; прагнення до професійного самовдосконалення; здатність адекватно орієнтуватися в інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення професійної діяльності; здатність до рефлексії у професійній діяльності; самоаналіз і самооцінка професійної діяльності; здатність адекватно оцінювати власні досягнення у професійній сфері, свій рівень професійної компетентності; уміння визначати переваги і недоліки своєї власної компетентності у професійній сфері; уміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання; уміння регулювати свою професійну діяльність і ставлення до неї.

Емоційно-вольові – особистісні прагнення до подолання труднощів і наявність емоційного настрою, пов'язаного з успішністю діяльності через: наполегливість у подоланні труднощів, старанність, вдумливість, прагнення до самовдосконалення, самокритичність, впевненість у собі, відсутність остраху помилитися, цілеспрямованість у роботі, почуття власної гідності. Цей компонент забезпечує таку характеристику особистості студента, як здатність і готовність розв'язувати професійні задачі за допомогою інформації, комунікації, соціальних основ поведінки.

Висновки. Структурно-функціональна модель компетентнісно орієнтованого процесу навчання математичних методів фізики побудована в ієрархічній супідрядності зв'язків між: обґрунтованим вибором теоретико-методологічних засад, концептуалізацією та моделюванням, проектуванням, моніторинговим рівнянням уможлиблює побудову компетентнісно орієнтованої методичної системи навчання математичних методів фізики у педагогічних університетах. Важливим кроком подальших досліджень є перевірка ефективності, запропонованої в умовах педагогічного експерименту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Головань М.С. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки "фінанси і кредит" / М.С. Головань // Вища школа. – 2011. – № 9. – С. 27-38.
2. Подопрігора Н.В. Математичні методи фізики як інтегративний чинник міждисциплінарних зв'язків у професійній науково-предметній підготовці майбутніх учителів фізики / Н.В. Подопрігора // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 3. – С. 235-242.
3. Подопрігора Н.В. Методична система навчання математичних методів фізики у педагогічних університетах : [монографія] / Н.В. Подопрігора. – Кіровоград : ФО-П Александрова М.В., 2015. – 512 с.
4. Подопрігора Н.В. Фундаменталізація змісту навчання математичних методів фізики в педагогічних університетах / Н.В. Подопрігора // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 1. – С. 216-223.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Подопрігора Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

УДК 378.091.3:811./2

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Наталія РОЖКОВА (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. У процесі переходу до інформаційного суспільства виникає нагальна потреба розвитку в майбутніх фахівців якостей та здібностей, що сприятимуть інтеграції до світової спільноти та дозволятимуть успішно функціонувати в ньому. Задля цього випускники вищих навчальних закладів повинні володіти необхідними знаннями, навичками і вміннями здійснювати різноманітні види діяльності: навчальну, трудову, естетичну. Крім того майбутній фахівець повинен володіти сучасними ціннісними орієнтаціями і набувати досвіду творчої діяльності, вміти користуватись сучасними інформаційними технологіями, бути готовим до міжособистісного спілкування та міжкультурної співпраці.

На сьогодні іноземна мова по праву посідає одне з найважливіших місць серед навчальних дисциплін у вищій школі, оскільки має беззаперечний прикладний, виховний та розвивальний потенціали у формуванні всебічно розвиненої особистості та становленні фахівця вищого гатунку. Вивчення іноземної мови не тільки не тільки закладає основи іноземної мовленнєвої діяльності студентів, але й є додатковим засобом розширення кругозору студентів та поглиблення знань рідної мови. Систематична робота, спрямована на вивчення іноземної мови, дозволяє тренувати пам'ять, увагу, вміння логічно мислити та висловлювати свої думки. Також це чудовий засіб формування моральних якостей особистості, оскільки завдяки вивченню іноземної мови закладаються почуття інтернаціоналізму, патріотизму, поваги до інших націй і культур. Вищеперелічене, звичайно, не вичерпує всіх виховних і розвивальних можливостей вивчення іноземної мови. Педагогічні дії у цих напрямках, на жаль, нерідко носять суто формальний характер, причиною чому є домінування виконавського навчання замість діяльнісного, інформативність виховання (передача готових знань) і декларативність розвитку особистості.

Інтегративною метою навчання іноземним мовам є формування комунікативної компетенції студентів. Це можливо в тому випадку, якщо в них наявні сформовані всі компоненти іноземної комунікативної компетенції: мовна, мовленнєва, соціокультурна, компенсаторна, навчальна.

Основне призначення іноземної мови як однієї із дисциплін університетського курсу на немовних факультетах вбачається в оволодінні студентами вмінням користуватись іноземною мовою в усному та письмовому мовленні. Мова йде про формування комунікативної компетенції, тобто здатності й готовності здійснювати як безпосереднє спілкування (говоріння, розуміння на слух), так і опосередковане спілкування (читання й розуміння іноземних текстів, письмо). Комунікативна компетенція стала розглядатись як ціль навчання із використанням комунікативного методу, який виник наприкінці 1970-х – початку 1980-х, замінивши тоді широко розповсюджені граматико-перекладний і аудіо-лінгвальний методи. В комунікативному методі акцент робиться на необхідності підготовки студентів до реального спілкування іноземною мовою. Комунікативна компетенція – це знання та вміння щодо використання мови, необхідні для успішного спілкування. Зауважимо, що багато дослідників не користуються терміном «мовна компетенція», замінюючи його висловами «знання мови», «володіння мовою» і маючи на увазі не сукупності окремих умінь, а їх цілісні великі блоки, які в ряді випадків збігаються у представників різних спеціальностей (наприклад, здатність до побудови

висловлювання, здатність до розуміння мови, говоріння і слухання як особливі види мовленнєвої діяльності).

Формування комунікативної компетенції посідає провідне місце в навчанні іноземній мові. З огляду на визначення, прийняті в науковій літературі, мова розуміється як засіб спілкування, обміну думками та взаєморозуміння людей у суспільстві. Мова – це не тільки словниковий запас, але й система спілкування, засіб комунікації, спрямований на здатність людини до самовираження. Необхідно зауважити, що всі теоретичні моделі іноземної комунікативної компетенції мають у своєму складі граматичний компонент. Тим самим приділяється велика увага комунікації, але не нівелюється роль, місце та актуальність граматики. То ж застосування комунікативного методу і крок в бік комунікації не слід помилково вважати відмовою від граматики.

Навчання комунікативному мовленню базується на численній кількості типових рис комунікативного процесу, коли навчання мові розглядається як навчання спілкуванню через спілкування. При цьому увагу спрямовано на вмотивоване застосування мови тих, хто її вивчає задля досягнення певної мети. Протягом багатьох років спостерігалась ситуація, коли в багатьох студентів немовних факультетів мотивація до вивчення іноземної мови була практично відсутня. І на сьогодні питання про те, як навчати іноземному спілкуванню, як прививати любов до іноземної мови, як мотивувати майбутнього фахівця на подібні дії залишається актуальним.

Метою статті є виявлення позитивних аспектів у вже існуючих методиках викладання іноземної мови та рекомендації щодо їхнього практичного застосування у процесі формування іноземної комунікативної компетенції студентів немовних факультетів.

Виклад основного матеріалу. Ще кілька років тому чимало студентської молоді заявляло, що володіння іноземною мовою не є важливою характеристикою сучасного спеціаліста. Але в умовах інтеграції до світового освітнього простору та запиту ринків праці ситуація докорінно змінилась. У наш час майже вся молодь знає та розуміє важливість іноземної мови. Більшість студентів швидше й ефективніше оволодівають іноземною мовою, успішно долають мовний бар'єр, що зазвичай стоїть на перепоні вільній комунікації, пізнають іноземну культуру. Ці фактори позитивно впливають на формування іноземної комунікативної компетенції.

Очевидним є той факт, що на початку нового тисячоліття у вітчизняній освіті відбулась «революція» у ставленні до іноземної мови, а, звідси, і до методів її викладання. Раніше всі пріоритети без залишку віддавались вивченню граматики з виконанням типових вправ, майже механічному оволодінню вокабуляром (лексикою до певної теми), читанню і літературному перекладу. Це принципи «старої школи» та класичного методу викладання іноземної мови, які, звичайно, приносили свої плоди, але доволі високою ціною. Оволодіння мовою здійснювалось шляхом довгої рутинної праці, то ж не дивно, що на високому рівні мову були в змозі вивчити лише дуже цілеспрямовані та працелюбні студенти. Сьогодні для досягнення високого рівня знань іноземної мови також необхідно прикласти чимало зусиль, наполегливості та щоденної кропіткої праці, але позитивним зрушенням є те, що іноземна мова стала доступною всім. Відомий спеціаліст у сфері лінгвістики та методики викладання іноземної мови С. Г. Тер-Мінасова справедливо зауважує, що останнім часом вивчення мови набуло більш функціонального характеру. Великий попит на іноземну мову викликав, по її словам, велику кількість пропозицій, адже всі можливі царини життєдіяльності людини сьогодні потребують спеціалістів, озброєних не тільки фаховими знаннями, але й іноземною мовою. Іноземна мова, в першу чергу – англійська, цікавить їх як засіб виробництва та реального спілкування з представниками інших країн, через що викладання іноземної мови набуло прикладного характеру.

Як вже було зазначено вище, перший рядок у рейтинзі популярності серед методик викладання іноземної мови продовжує втримувати комунікативний підхід, згідно якого підвищена увага приділяється говорінню і сприйняттю мови на слух, а решта компонентів мовного тренінгу – читання і письмо носять доволі факультативний характер. Практика й досвід доводять, що результатом такої методики є стандартний набір граматичних конструкцій, порівняно невеликий словниковий запас і клішированість фраз, а на додачу до цього маса граматичних помилок як в усному мовленні, так і на письмі. Велику популярність серед підручників, в основу яких покладена комунікативна методика з деякими традиційними елементами викладання іноземної мови отримали підручники оксфордських і кембриджських розробників. Їхньою метою є навчання студента спочатку вільно спілкуватись, а згодом вже думати іноземною мовою. Варто зауважити, що механічні відтворювальні вправи в них також відсутні: їхнє місце посідають напівреальні ігрові ситуації, робота з партнером (потенційним співбесідником), завдання на пошук помилок. Увесь комплекс прийомів допомагає створити англомовне середовище, в якому повинні функціонувати студенти: читати, спілкуватись, брати участь у рольових іграх, здійснювати порівняння та співставлення. Таким чином у студентів розвивається не тільки пам'ять, але й логічне та образне мислення, уява, формуються вміння аналізу та висловлювання думок. Беззаперечним плюсом британських авторів є складання курсу на базі аутентичного матеріалу, велика увага до стилістики мови, бажання викладати «живу» англійську мову.

Особливої популярності набуває методика інтенсивного викладання іноземної мови, спрямована на формування виразної мовленнєвої поведінки, і тому має яскраво виражений мовленнєвий характер. Такий курс націлений на реальний результат, а тому забезпечує можливості необмеженого спілкування

та максимальної реалізації мовного потенціалу, коли навчальними прийомами будуть діалогічне мовлення і мовленнєві тренінги. Як відомо, європейський досвід мовної освіти виходить із того, що за основу стандарту береться не класична, «рафінована» англійська мова академічного характеру, а її розмовний загальноєвропейський варіант. Його специфіка полягає в тому, що навчальна програма містить мінімальну кількість мовного матеріалу як лексичного, так і граматичного, який вважається достатнім для здійснення комунікації. Так, наприклад, граматичний аспект включає разом усього п'ять видо-часових форм замість шістнадцяти активного стану дієслова. Взагалі всі мовні аспекти (фонетичний, лексичний, граматичний) не доводяться до досконалості, а засвоюються на рівні апроксимації. Термін «апроксимація» увійшов у лінгвістику з математики, де він означає знаходження найбільш близьких значень до функції, яка вже відома і визначена. Апроксимація (лат. *approximare*) означає «наближення»; та методичний принцип апроксимації, про який йде мова, має на увазі наближене до норми володіння мовою.

Розумна адекватна приблизність, що припускає передачу того, про що мав намір сказати автор, не стонлюючи слухача, який сприймає цю інформацію, вважається достатньою мірою прийнятною у процесі спілкування іноземною мовою, що вивчається. Виходячи з цього положення, фахівці в галузі навчання іноземним мовам висунули принцип апроксимації, який повинен бути врахований в оцінці рівня володіння мовою, якій навчаються в наших умовах.

Одним із найсерйозніших і всеохоплюючих методів вивчення іноземної мови – лінгвосоціокультурний, який передбачає звернення до такого компоненту як соціальне та культурне середовище. Прибічники цього методу твердо впевнені, що мова втрачає життя, коли на меті ставиться оволодіння суто лексико-граматичними структурами, а як підтвердження своїм словам наводять приклади розповсюджених мовних помилок. Якщо для нашого співвітчизника, який поверхнево володіє англійською різниця між виразами «Don't you want to go?» і «Would you like to go?» не така вже й велика, то для британця вона принципова, оскільки перше буде сприйнято як прояв не кращого тону. Звичне для формального спілкування або наукової статті слово «питання» або «проблема» в різних контекстах часто перекладають англійським словом «problem», не враховуючи того факту, що в англійській це слово має стійке негативне забарвлення і значення. Тому правильно перекладати в цьому контексті словом «issue».

Існує ще один із суперечливих аспектів, з яким зіштовхується процес оволодіння іноземною мовою, пов'язаний із концепцією носія мови як «виробника» мовної норми. За останнє десятиліття дуже виросла кількість контактів школярів, учителів, студентів, викладачів із громадянами англійських країн. Такий процес особливо зумовлений використанням мережі Інтернет та її засобів зв'язку. Безперечно, таке спілкування відіграє важливу роль у розвитку іншомовної комунікативної компетенції, але на сьогодні ще не існує чітко описаного стандарту, за яким відбувається формування мовної норми. Тому навряд чи можна сприймати мову переселенця, продавця крамниці, волонтера, безробітного в якості еталону або прикладу для наслідування. Але в багатьох випадках саме із такими громадянами без академічної освіти спілкуються сотні українських студентів, сприймаючи їхнє мовлення як норму й еталон та намагаючись його копіювати.

Зрозуміло, що комунікація взагалі можлива з використанням мінімальної кількості лексичних структур і слів, із доволі наближеною до норми граматику, та й взагалі іноді в нагоді стануть і невербальні засоби спілкування. Але на меті стоїть всебічний розвиток особистості і фахівця достойного рівня, то ж примітивний рівень володіння іноземною мовою не стане прикрасою цієї постаті.

Зміни у суспільстві, науково-технічний прогрес, розширення інформаційного простору, поглиблення партнерських зв'язків із іншими країнами, підвищення вимог до кваліфікації робітників не могли не відбитися на потребі змін у викладанні іноземної мови у вищій школі. Ми бачимо принципові відмінності вищеперелічених методик від традиційного методу навчання, а також розуміємо потребу змін та підходів у викладанні іноземної мови. Назріла необхідність у вдосконаленні методик викладання з урахуванням запитів ринку праці та студентської аудиторії, перегляді ролей викладача та студентів у навчально-виховному процесі, коригуванні навчальних планів, тематики занять, сітки годин, тощо. Звісно, це доволі довгий, поступовий і кропіткий процес, що потребує серйозного та ґрунтового підходу. Зміни в цьому випадку необхідно розуміти не як докорінну ломку старого, але як використання перевіреного часом досвіду із додаванням нових підходів і поглядів згідно новітніх вимог.

Для швидкого досягнення поставленої мети необхідно розробити концепцію навчання іноземній мові на немовних факультетах, яка повинна включати основні аспекти навчально-виховного процесу:

- Аудиторна робота;
- Позааудиторна та самостійна робота;
- Дистанційне навчання;
- Включене навчання.

Також необхідно перебудувати й вдосконалити технології навчання, а саме, до процесу вивчення іноземної мови слід внести елементи інтенсивності. Важливим фактором інтенсивного навчання є щільність графіку занять. Традиційний варіант викладання іноземної мови у більшості вузів складає дві години на тиждень аудиторних занять протягом двох років. Сьогодні, на превеликий жаль, спостерігається тенденція до зменшення навчального навантаження і зведення кількості годин до однієї

на тиждень протягом першого року навчання і однієї години на два тижні протягом другого. Не варто і казати, що такої кількості годин вкрай мало для ефективного вивчення іноземної мови та формування іншомовних комунікацій хоча б на задовільному рівні. За таких умов слушним вважається якщо не збільшення кількості годин, то, принаймні, ущільнення занять протягом усього курсу до двох занять на тиждень протягом першого року та одного заняття на тиждень протягом другого року навчання. В основу розподілу студентів першого року навчання на групи доречно покласти європейський стандарт володіння іноземною мовою, який має на меті визначення рівня володіння іноземною мовою, тобто здійснити розподіл згідно результатів тестування, проведеного на початку навчального року. Такий розподіл, з одного боку, дозволить визначити сильні й слабкі місця студентів у володінні мовою, а з іншого, допоможе у підборі підходів, матеріалів, методик, темпу щодо викладання в них. Це допоможе мотивувати студентів до вивчення іноземної мови та зняти в них психологічну напруженість, оскільки на немовні факультети вступають випускники шкіл із досить неоднорідним рівнем володіння іноземною мовою, що часто спричиняє некомфортні умови протягом занять: студенти із низьким рівнем підготовки не бажують проявляти свої здібності на фоні відверто краще підготовлених студентів, і, як результат, не виконують завдання, виказують повну пасивність на заняттях. Актуальність даної проблеми проявляється в тому, що в процесі навчання іноземній мові необхідно враховувати індивідуальні здібності кожного студента. Як ми побачили, одним із беззаперечних факторів розподілу студентів є різний ступінь їхньої підготовленості, але часто диференціація у навчанні іноземній мові базується не на індивідуальних особливостях особистості студента, а зорієнтоване на індивідуальні труднощі і прогалини у знаннях. Склад мислення в усіх студентів різний, здібності до вивчення іноземної мови також не однакові, та й навчальний матеріал може засвоюватись студентами однієї групи по-різному: завдяки добре розвиненій механічній пам'яті одні студенти краще засвоюють лексичний матеріал або граматичні правила, в інших більш розвинене слухове сприйняття, тому вони успішніші в аудіюванні. Основна складність полягає в добірці і використанні завдань диференційованого ступеню складності. Але вивчення інтересів, нахилів і вподобань студентів, їхніх навчальних можливостей, а також аналіз перспектив розвитку цих можливостей повинні стати висхідним моментом у диференційованому підході та неодмінно послужити сприятливим підґрунтям для вивчення іноземної мови. Також необхідно враховувати кількість студентів в академічній групі. Ідеальним колективом для вивчення іноземної мови сьогодні вважається група з 10-15 студентів, оскільки саме така кількість людей здатна спілкуватись між собою із максимальним ефектом, зацікавленістю та користю. Не можливо не критикувати тенденцію до укрупнення академічних груп, що інколи спостерігається і пояснюється причинами економії. В цьому випадку подібна економія коштує якості знань студентів.

Важливим напрямом у процесі вивчення іноземної мови є позааудиторна робота, основною метою якої є формування в студентів мотивації до самостійного вивчення іноземної мови, самоосвітньої компетенції, навичок до самостійної роботи, самоконтролю, відповідальності. За рахунок позааудиторної роботи збільшується загальна кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови на немовних факультетах, що є певним компенсаторним фактором для педагогічного процесу в умовах зменшення кількості аудиторних годин. Позааудиторна та самостійна роботи включають традиційні та нетрадиційні види діяльності студентів: робота з текстами для домашнього читання, анування газетних статей, написання творів із використанням електронних ресурсів, перегляд кінострічок та телепрограм іноземною мовою, проведення засідань студентських гуртків із метою вивчення окремих аспектів іноземної мови, організація олімпіад з іноземної мови, тощо. Таким чином можливе створення прийнятних, на скільки це можливо, умов для вивчення іноземної мови на немовних факультетах.

Порівняно новим і важливим елементом сучасної освіти сьогодні стало дистанційне навчання. Його появі можна завдячити поширенням інноваційних та інформаційних технологій у життєдіяльності сучасного суспільства, що не могло не відобразитись на сучасному педагогічному процесі. Зараз розробляються спеціальні курси для дистанційного вивчення іноземної мови із відповідним лексичним і граматичним наповненням, тестовими завданнями, шкалою оцінювання, методичними рекомендаціями.

Включене навчання є потужним інструментом формування іншомовної компетенції, яке передбачає занурення студента в іншомовне середовище, що переоцінити неможливо, оскільки таким чином передбачається щоденне формальне і неформальне спілкування, міжособистісна взаємодія. Включене навчання можливе завдяки міжнародним навчальним програмам з обміну студентів, короткотерміновим курсам або поїздкам (навчальні семінари, міжнародні студентські конференції), спеціально організованим мовним таборам під час канікул. На жаль, далеко не всі студенти, особливо немовних факультетів, мають можливість подібного навчання і першою причиною вони називають, як не парадоксально, незнання іноземної мови. Таким чином викладачам необхідно прикласти чималих зусиль із використанням доступних методів для формування іншомовної компетенції та впевненості в собі і своїх силах у студентів немовних факультетів, ліквідації негативного ставлення до іноземної мови та усуненню психологічного бар'єру.

Функції педагога в сучасному освітньому процесі значно змінилися. Поступово негативний образ викладача-ментора, викладача-диктатора відходить у минуле, а на зміну йому приходять викладач-спостерігач, викладач-посередник, викладач-інструктор. Така постать викладача надає вихованцям свободу вибору і забезпечує їм необхідну у вивченні мови свободу навчання, ставить їх у центрі процесу

навчання. Хоча особистість викладача в цьому випадку відходить на другий план, її вплив на аудиторію не зменшується. Саме викладач у процесі вивчення іноземної мови виступає організатором та інструктором міжособистісної та групової взаємодії. До кола завдань викладача входять традиційні, але важливі аспекти викладання іноземної мови: постановка вимови, формування граматичної і лексичної бази, створення сприятливого позитивного емоційного настрою у групі, ліквідація психологічного та мовного бар'єру, що перешкоджає формуванню мовленнєвих навичок і вільному спілкуванню. Варто підкреслити, що класичний погляд на постать викладача і його функції у навчальному процесі не змінився, а от методи і підходи до міжособистісної взаємодії його учасників уже інші.

В основі класичного підходу лежить розуміння мови як реального і повноцінного засобу спілкування, а, звідси, всі мовні компоненти необхідно розвивати планомірно та гармонійно. Викладач, який не є носієм мови, має можливість аналізувати і спів ставляти дві-три мовні системи, порівнювати їхні мовні конструкції, краще доносити інформацію, пояснювати граматичні явища та правила, попереджувати ймовірні помилки.

Висновки. На завершення необхідно зазначити, що кожна з перелічених методик викладання іноземної мови має право на існування, і кожен викладач може віддавати перевагу як одній із них, так і використовувати декілька у процесі викладання, якщо, звичайно, це не суперечить програмним вимогам, інтересам і потребам студентів. Варто пам'ятати, розвиток іншомовної комунікативної компетенції відбувається виключно в усьому багатоманітні її компонентів (мовленнєвого, мовного, соціокультурного, навчально-пізнавального) і не може повноцінно відбуватись, якщо виключити один із них. Мова як багатоаспектне і складне явище потребує різнобічного розгляду і різних підходів у вивченні. Тому плюралізм думок, поглядів, підходів наближає нас до ідеального вибору методики викладання, але мінливість такої системи як мова потребуватиме постійного пошуку, змін, вдосконалення, то ж процес вивчення мови і її викладання є нескінченним, а тому цікавим і захоплюючим.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баграмова Н.В. Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах / Нина Витальевна Баграмова // Вестник Герценовского университета. – 2010. – №10. – С. 66 - 76.
2. Болдырев, Н. Н. Специфика оценочных концептов и их место в картине мира / Н.Н. Болдырев, Е.Д. Гаврилова //Единицы языка и их функционирование: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Научная книга. – 2004. – Вып. 10. – С. 55-60.
3. Дубовицкая Е.Ю. Категория аппроксимации в современном английском языке: дисс. на соискание научной степени канд. фил. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / Е.Ю. Дубовицкая. – Тамбов, 2006. – 182 с.
4. Каспарова М. Г. О некоторых компонентах иноязычных спо-собностей и их развитии у школьников / М.Г. Каспарова // Иностр. языки в школе. – 1986. – № 5 – С. 31-35.
5. Рожкова Н.Г. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як інноваційного методу в навчанні іноземних мов: матеріали II Міжнародної науково-практичної ІНТЕРНЕТ-конференції [«Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця в умовах сучасного освітнього простору»], (Кіровоград, 16 травня 2014 р.) / Міністерство освіти і науки, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград: РВВ Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2014. – 283 с.
6. Рожкова Н.Г. Метод аппроксимации как один из способов преодоления трудностей у процессе изучения английского языка на немовних факультетах: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції [«Мови і світ: дослідження та викладання»], (Кіровоград, 27 – 28 березня 2014 р.) / Міністерство освіти і науки, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград: РВВ Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2014. – 276 с.
7. Сысоев П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2007–№2 – С. 48-52.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рожкова Наталія Григорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: вивчення умов формування моральних якостей майбутніх вчителів.

УДК 371.372.4

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ольга СОРОКА (Тернопіль, Україна)

Постановка проблеми. Сучасні складні соціально-економічні умови вимагають від педагогів високого рівня знань, умінь, нетрадиційних підходів до освіти молодших школярів, а також професійної компетентності. Під професійною компетентністю розуміють «систему професійних знань і умінь, ціннісних орієнтацій особистості в соціумі, культури, що проявляється в мовленні, стилі спілкування, ставленні вчителя до себе, своєї практичної діяльності та її здійснення» [3: 183].

Професійна компетентність учителя початкової школи передбачає уміння розуміти можливості та потреби кожного учня, орієнтуючись на його характерні особливості, створювати для кожного вихованця такі умови, у яких він би почувався впевнено й міг максимально розкрити свій творчий потенціал.

Організуючи освітній процес та взаємодію з молодшими школярами, вчитель початкової школи повинен уміти будувати взаємостосунки з вихованцями на основі діалогу та співпраці, розвивати в них стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності, уміти діагностувати емоційний стан учнів, аналізувати проблеми дітей і на основі аналізу вносити корективи в освітній процес, які б допомогли досягти запланованих результатів. Проте, щоб освітній процес із молодшими школярами був результативним, необхідно мати ґрунтовні знання, вміння та навички. Саме це й визначає зміст професійної освіти майбутніх учителів початкової школи.

Вчені наголошують, що класична освітня система, в основі якої лежить концепція засвоєння знань, умінь і навичок у сучасних умовах практично вичерпує себе. Спостерігається становлення нової освітньої парадигми: орієнтації на цілісний духовно-моральний розвиток особистості, готової до універсальної діяльності. Головна мета модернізації освіти – це не лише оновлення її змісту, але й розвиток особистості, яка вчиться, її творчих здібностей, самостійності, ініціативи, прагнення до самоосвіти [4: 168].

Варто зазначити, що сучасна система освіти в складній соціально-економічній ситуації намагається мобілізувати свій адаптаційний потенціал. Саме тому останнім часом вищі навчальні заклади активно здійснюють соціальний розвиток, терапію, впроваджують інноваційні освітні технології, серед яких можна назвати й арт-терапію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних педагогічних закладах присвячено низку праць сучасних науковців. Теоретичні й методичні основи підготовки вчителів початкової школи представлені працями Н. Бібік, В. Бондар, П. Гусака, Л. Коваль, Н. Кічук, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружої, І. Шапошнікової та інших.

Метою статті є визначення змісту чинних навчальних планів і робочих програм професійної підготовки вчителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій.

Вклад основного матеріалу. У сучасному освітньому просторі відбувається активний пошук шляхів удосконалення організації вищих навчальних закладів, підвищення якості викладання, що є актуальним у контексті модернізації вищої школи України.

Зміст професійної підготовки вчителів початкової школи відображено в навчальних програмах та планах, які викликають значний інтерес до їх аналізу.

У сучасному розумінні «навчальний план – документ, в якому встановлено кількість років навчання, перелічено навчальні предмети, визначено послідовність їх вивчення за роками навчання, зазначено кількість годин, яка відводиться на кожний предмет на кожному курсі. Відповідно до навчального плану складаються програми і підручники, визначається тривалість і структура навчального року, штату педагогів, забезпечується державне фінансування навчальних закладів. Навчальні плани розробляються для різних типів професійних навчально-виховних закладів» [5: 204].

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій було досліджено на основі аналізу навчальних планів 3-х педагогічних вищих навчальних закладів, які готують учителів початкової школи: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Всі плани розроблені за вимогами Державного стандарту початкової загальної освіти (Постанова КМУ від 20.04.2011 №462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти»), який, відповідно до мети початкової школи, спрямований на врахування пізнавальних можливостей і потреб молодших школярів.

Державний стандарт початкової загальної освіти визначає її зміст, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави; базується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлюють чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти [1].

Необхідність підготовки вчителя початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій відображена у чинних навчальних планах для студентів спеціальності «Початкова освіта» у таких дисциплінах – у блоці «Дисципліни загально-професійної підготовки»: «Основи психодіагностики» (2 кр.), «Основи педагогічної творчості» (2,5 кр.), «Педагогічні технології в початковій школі» (2,5 кр.); у блоці «Дисципліни професійної і практичної підготовки»: «Образотворче мистецтво з методикою викладання» (4,5 кр.), «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання» (1,5 кр.), «Музичне виховання і основи хореографії з методикою» (4,5 кр.); у блоці «Вибіркові навчальні дисципліни» серед дисциплін самостійного вибору навчального закладу – «Основи корекційної педагогіки» (2 кр.), серед дисциплін вільного вибору студентів – «Здоров'язбережувальні педагогічні технології» (1,5 кр.). Зупинимось детальніше на їх змісті.

Мета курсу «Основи психодіагностики» – забезпечення майбутніх учителів початкової школи теоретичними знаннями з основ психодіагностики та озброєння уміннями застосовувати на практиці психодіагностичний інструментарій, використовуючи загальні теоретико-методологічні принципи психодіагностики.

У своїй роботі Г. Люблинська підкреслювала: «Оскільки для розвитку дітей період початкового навчання відіграє особливу роль, то для того, щоб вчасно побачити індивідуальні особливості молодших школярів, необхідна належна психологічна підготовка фахівців з початкової освіти» [2: 87].

Серед внутрішніх проблем початкової школи О. Савченко назвала брак сучасних психологічних знань, діагностичних матеріалів і умінь у вчителя початкової школи [6]. Саме тому ми вважаємо необхідним вивчення курсу «Основи психодіагностики» у системі підготовки вчителів початкових класів.

У змісті дисципліни «Основи психодіагностики» можна виділити фрагмент, присвячений застосуванню арт-терапевтичних технологій в освіті (тема «Проективні методики», «Діагностика емоційно-вольової сфери особистості», «Діагностика порушень розвитку та емоційно-особистісної дезадаптації»). Проте, вивчення питань використання арт-терапевтичних технологій у навчанні конкретного предмету «Основи психодіагностики» в межах невеликого фрагменту (2-3 теми) не може забезпечити, на нашу думку, практичну підготовку вчителя до використання арт-терапевтичних технологій у майбутній професійній діяльності, озброїти його необхідними вміннями щодо організації своєї діяльності за допомогою сучасних арт-терапевтичних засобів.

У змісті курсу «Основи педагогічної творчості» виділено теми, що частково відображають більше творчий компонент, оскільки сама по собі арт-терапевтична діяльність є творчим процесом. Так, у темі «Сутність та зміст педагогічної творчості і майстерності» розглядаються сучасні передумови розвитку педагогічної творчості і майстерності в контексті гуманістичної парадигми освіти; показується генезис розвитку цих ідей в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки; розкриваються сутність цих дефініцій, їх ознаки та співвідношення; виявляються можливі рівні педагогічної творчості і майстерності, критерії та передумови успішної педагогічної праці.

Тема «Технологічні основи професійно-педагогічної діяльності» присвячена вивченню первинних функціональних одиниць педагогічної діяльності – педагогічним діям, ситуаціям, завданням, їх типам і видам, процесу розв'язання; педагогічним умінням та індивідуальному стилю педагогічної діяльності.

Тема «Основи професійно-педагогічного самовдосконалення» заглиблює студентів у розуміння сутності, механізмів та шляхів професійного самовдосконалення. Ознайомлення зі шляхами створення творчої лабораторії вчителя, вивчення передового досвіду стають основою для міркувань про подальше професійне зростання та свідомого планування цього складного процесу.

Дослідження Л. Виготського, Б. Теплова підтверджують, що художня творчість і уміння творити не залишається на відміну від інших форм діяльності виключно в рамках самої свідомості, а постійно переростає з діяльності духовно-теоретичної в діяльність перетворювально-практичну. Невипадково художня творчість, практичні художні уміння відіграють головну роль у багатьох системах, що одержали широке визнання в художній освіті.

Курс «Педагогічні технології в початковій школі» покликаний слугувати поглибленню і розширенню професійної підготовки спеціалістів у галузі початкової освіти, становленню творчої індивідуальності вчителя початкових класів, який розвивається і формується в умовах альтернативної освіти, змісту і технології навчання і виховання. Необхідно навчити майбутніх учителів початкової школи орієнтуватися в системах, технологіях, методиках, несхожих одна на одну, адекватно оцінювати їх, зробити правильний вибір на шляху впровадження педагогічних технологій у навчальний процес початкової школи.

У курсі «Педагогічні технології в початковій школі» передбачені теми, спрямовані на вивчення технологічного підходу в освіті. Так, у темі «Педагогічні технології початкової школи» розглядаються концептуальні положення технологічного підходу в освіті; інноваційність як ознака сучасності; технологія як наука про майстерність; технологія проектування уроку в початковій школі.

Тема «Технологія особистісно-орієнтованого навчання і виховання» зосереджує увагу на особистісному підході в педагогіці: історії виникнення; меті та завданнях особистісно-орієнтованого навчання; особистісно-орієнтованих технологіях.

У темі «Технології навчання у співробітництві» розкривають концептуальні положення педагогічної технології; технології колективно-творчого виховання; технології формування творчої особистості; технології організації групової діяльності.

Тема «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до впровадження педагогічних технологій» аналізує готовність до інноваційної діяльності як важливу професійну якість педагога, представляє її структуру; характеризує розвиток інноваційної поведінки педагога.

При вивченні курсу «Образотворче мистецтво з методикою викладання» враховується, що у змісті дисциплін, які реалізують освітню галузь «Мистецтво» у початковій школі, домінуюча роль належить активній художній діяльності та творчому самовираженню учнів у сфері мистецтва.

У модулі «Теоретичні основи образотворчої діяльності молодших школярів» лише 2 теми фрагментарно розкривають арт-терапевтичний компонент: «Теоретичні основи образотворчої діяльності

молодших школярів» та «Види образотворчої діяльності та їх значення для навчання, виховання і різнобічного розвитку молодших школярів».

Викладання курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою» спрямовано на розвиток художньої свідомості й художньо-творчих умінь, художньо-образного мислення студентів, формування уміння спілкуватися з творами мистецтва та їх інтерпретувати, бажання опанувати весь простір духовних цінностей, розширення сфери естетично-емоційних вражень тощо. Серед основних завдань навчальної дисципліни можна виділити такі: надання студентам основ художніх знань, що уможливить усвідомлення ними специфіки майбутньої професійної діяльності; розширення мистецького світогляду та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів на основі ознайомлення й вивчення кращих зразків сценічного та екранного мистецтва; формування умінь оперувати різними видами аналізу художніх особливостей мистецьких явищ та інтерпретації творів на основі знайомства з різними формами, жанрами, стилями мистецтва; збагачення власного художньо-естетичного досвіду для подальшого використання в професійній діяльності.

Цікавою й змістовною для майбутніх фахівців є інформація про комплекс сучасних програм українських та російських педагогів-новаторів розвитку дитини засобами мистецтва та сучасні тенденції взаємозв'язку й синтезу різних видів мистецтва.

Звичайно, жоден навчальний курс не може вмістити всього обсягу необхідних знань, умінь і навичок. Важлива роль у цьому процесі відводиться загальнодидактичним принципам на практично-творчих заняттях, які фактично знайомлять студентів із різними комбінаціями комплексного та синтетичного поєднання видів мистецтва. За визначенням О. Щолокової, на сучасному етапі викладання предметів художньо-естетичного циклу, традиційні принципи наочності й наступності повинні доповнюватися принципами розвиваючого навчання, науковості, принципом систематичного та послідовного навчання. Ці принципи дійсно можуть допомогти художній дидактиці на методологічному рівні, там, де й знаходить своє відображення загальне у викладанні науки та мистецтва – на рівні теорії пізнання, виховання мислення. Цілісність, образність, асоціативність, імпровізаційність, інтонаційність, художність є тим підґрунтям, яке може стати базою для формування принципів музичної та художньої дидактики [7: 47].

Виконання окремих завдань курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою» спрямоване на вивчення власних інтересів особистості, можливості спілкування й передачі культурно-духовного досвіду від викладача до студента, творчого спілкування в групі тощо. Робота на семінарських та лабораторних заняттях дозволяє узагальнити та структурувати систему художньо-естетичних знань, набути вміння аналізу, інтерпретації, розуміння видової специфіки мистецтва, феномена художньої інтеграції, а застосування на практичних заняттях комплексу філософських, естетичних, культурологічних та мистецтвознавчих знань забезпечує високий рівень професійної підготовки фахівців.

Для розвитку і формування художньо-творчих умінь на заняттях з курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою» процес сприйняття та теоретичного аналізу тісно пов'язується з безпосереднім виконанням: співом, диригуванням, інсценізацією, театралізацією, творінням власної музики, фрагментів картини, скульптури тощо.

Програма курсу «Музичне виховання і основи хореографії з методикою» орієнтує студентів на вивчення сучасних досягнень вітчизняної та зарубіжної практики масового музичного й хореографічного виховання дітей в умовах загальноосвітньої школи.

У курсі студенти ознайомлюються з важливими поняттями: «музика», «хореографія», «танець», «балет», «танцювальна мова», «танцювальна творчість». Тема «Психолого-педагогічні основи формування музичного сприймання школярів» за своїм змістом максимально наближена до терапевтичного компонента (музична терапія), покликана допомогти майбутнім учителям оволодіти методикою формування музичного сприймання на рівні сучасних наукових уявлень про цей процес. Під час лекцій розкриваються особливості музичного сприймання, логіка і шляхи розвитку умінь музичного сприймання в учнів молодшого шкільного віку. Особлива увага приділена методам організації слухання музичних творів. Студенти пізнають основи процесу музичного сприймання школярів, усвідомлюють особливості педагогічного управління цим процесом, ознайомлюються з методикою організації слухання музики.

Також розглядаються інші теми, пов'язані з терапевтичним компонентом (танцювальна терапія): «Хореографія як вид синтетичного мистецтва та предмет виховання»; «Танець – як засіб спілкування»; «Танцювальна мова: її зміст та форма»; «Танець – як творча діяльність».

Отже, в результаті засвоєння курсу «Музичне виховання і основи хореографії з методикою» студенти вчать емоційно реагувати на музику, сприймати, оцінювати, осмислювати музичні твори; формувати музично-естетичний смак, враження, уявлення; розвивати почуття, переживання, рефлексію, музичну пам'ять, мислення особистості.

У блоці «Вибіркові навчальні дисципліни» серед дисциплін самостійного вибору навчального закладу студенти вивчають курс «Основи корекційної педагогіки», який Міністерством освіти і науки України запроваджувався як нормативний курс, що дало змогу базуватися на психологічній інформації.

Практика європейських країн, США, Канади свідчить, що діти з особливостями психофізичного розвитку можуть одержувати освіту не лише у спеціальних, відокремлених від загальної освіти закладах, а й у загальноосвітніх школах за моделлю інтегрованої чи інклюзивної освіти, яка передбачає надання якісних освітніх послуг дітям незалежно від рівня їхнього розвитку.

Запровадження сучасних моделей організації навчання, виховання і реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку потребує не лише спеціальної організації матеріального середовища, а й підготовки психолого-педагогічного персоналу загальноосвітніх закладів, оскільки ефективність інтегрованого та інклюзивного навчання залежить від правильного психолого-педагогічного супроводу цих дітей, який забезпечують як учителі-дефектологи, так і педагоги та психологи загальноосвітніх закладів.

Розв'язання проблем корекційної педагогіки можливе наразі у тісному взаємозв'язку із загальною педагогікою та психологією. Зокрема, такими проблемами є раннє виявлення та діагностика відхилень у розвитку дітей, правильне тлумачення труднощів у навчанні, адекватна психолого-педагогічна допомога.

Метою курсу «Основи корекційної педагогіки» є ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з корекційною педагогікою як наукою; дітьми з порушеннями психофізичного розвитку як суб'єктами корекційної освіти; загальною характеристикою сучасної системи освітньо-корекційних послуг; із змістом і процедурою відбору дітей у спеціальні заклади, прийомами психолого-педагогічної допомоги дітям, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Вивчення курсу ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованого навчання, побудові суб'єкт-суб'єктних стосунків із студентами. При цьому використовуються традиційна та активна лекція, пояснення, бесіда, дискусії, моделювання, ділові ігри, розв'язання педагогічних ситуацій, практичні завдання, проведення занять у спеціальних закладах, перегляд відеозаписів тощо.

Варто зазначити, що у практику Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка введені спецкурси, які забезпечують, на думку Л. Хомич, диференціацію психолого-педагогічних знань у педагогічному закладі. Студентам пропонують спецкурси, що поглиблюють їх професійно-педагогічні знання, а саме у 2013-2014 навчальному році в VII семестрі майбутнім учителям початкових класів були заплановані елективні спецкурси: «Спецкурс із педагогіки» (1,5 кр.) спецкурси з приватних методик: математики, української мови, природознавства. Нажаль, названі спецкурси не в змозі забезпечити підготовку майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій у професійній діяльності.

Відображення арт-терапевтичного компонента у навчальних планах Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка засвідчило про відсутність належної уваги до арт-терапії і недостатність підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання арт-терапевтичних технологій у професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, з одного боку, недостатнє висвітлення проблеми підготовки вчителя початкових класів до використання арт-терапевтичних технологій у навчально-виховному процесі у науково-методичних дослідженнях, а з іншого боку, гостра потреба практики у вчителях початкових класів, здатних організувати сприятливе, комфортне середовище для молодших школярів, висуває необхідність розробити теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій у професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт загальної початкової освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. – С. 1-18.
2. Люблинская А. А. Назревшие вопросы подготовки учителя начальной школы / А. А. Люблинская // Советская педагогика. – 1966. – №8. – С. 23-27.
3. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04; 13.00.02 / Морська Лілія Іванівна. – Тернопіль, 2008. – 522 с.
4. Мохнатюк І. О. Особливості сучасної освіти: соціокультурно-ціннісний вимір / І. О. Мохнатюк // Альманах. Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2010. – №19. – С. 165-170. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Fpgn/2010_18-19/p_165-170.pdf
5. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
6. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / Олександра Савченко // Початкова школа. – 2009. – № 8. – С. 1-6.
7. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01., 13.00.04 / О. П. Щолокова. – К., 1996. – 394 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сорока Ольга Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій.

УДК 377.8

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Людмила ТКАЧЕНКО (Прилуки, Україна)

Постановка проблеми. Розвиток суспільства знань, європейський вибір України, спрямованість на громадянські цінності зумовлюють перебудову вітчизняної системи професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до міжнародних стандартів вищої освіти. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, прийняття якої зумовлено необхідністю підвищення якості освіти, вказано, що одним із першочергових завдань «є виховання людини інноваційного типу мислення» орієнтованого на майбутнє [3:2]. Таким типом мислення ми вважаємо критичне.

Значущість критичного мислення для успішного функціонування сучасного фахівця в умовах інформаційного суспільства обґрунтовують зарубіжні та вітчизняні дослідники, про важливість його формування наголошується у державних та міжнародних концептуальних документах, що окреслюють перспективи розвитку вищої професійної освіти. Критичне мислення визначається як одна із ключових (базових, універсальних) компетентностей або як необхідна умова формування складових професійної компетентності майбутнього педагога [5]. Тому розвиток критичного мислення як важливої професійної якості майбутнього вчителя вимагає організації діагностики рівня його сформованості.

Метою пропонованої статті є розгляд підходу автора до вибору діагностичного інструментарію для з'ясування рівня сформованості складових критичного мислення та висвітлення результатів констатувального етапу дослідження, проведеного в педагогічних закладах I-II рівнів акредитації.

Аналіз останніх досліджень. Здійснений аналіз досліджень останніх років із указаної проблематики дозволив з'ясувати наступне. Науковці, досліджуючи рівень сформованості критичного мислення, використовують переважно такі емпіричні методи дослідження: метод педагогічного спостереження (Д.С. Григорова, В.І. Конаржевська, О.Г. Марченко, Н.Ф. Плотнікова, О.М. Семенова, Н.Ю. Туласинова, Т.В. Харламп'єва, Т.І. Хачумян); метод бесіди (Д.С. Григорова, В.І. Конаржевська, А.В. Корольова, О.Г. Марченко, Н.Ф. Плотнікова, О.М. Семенова, Н.Ю. Туласинова, Т.В. Харламп'єва, Т.І. Хачумян); метод анкетування (Д.С. Григорова, Л.А. Києнко-Романюк, В.І. Конаржевська, А.В. Корольова, О.Г. Марченко, Н.Ф. Плотнікова, О.М. Семенова, Н.Ю. Туласинова, Т.В. Харламп'єва, Т.І. Хачумян); метод інтерв'ювання (В.І. Конаржевська, Н.Ф. Плотнікова); метод експертних оцінок (В.І. Конаржевська, А.В. Корольова, О.Г. Марченко, Н.Ю. Туласинова); аналіз продуктів діяльності (А.В. Корольова, Н.Ю. Туласинова).

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми врахували напрацювання науковців, однак вважаємо, що дослідження такої інтегрованої професійної якості вчителя як критичне мислення вимагає більш комплексного підходу до проведення діагностичної роботи.

Щоб перейти до характеристики діагностичного інструментарію, необхідно зупинитися на критеріях та показниках, за якими з'ясовувався вихідний рівень сформованості критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. Обґрунтування компонентного складу критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи, що здійснене у джерелі [6] дозволило нам визначитися із критеріями оцінки рівнів сформованості критичного мислення студентів.

Особистісно-мотиваційний компонент представлений **ціннісно-потребовим критерієм**, що характеризується наступними цінностями та потребами майбутнього вчителя початкової школи: *характер ціннісного ставлення майбутнього вчителя початкової школи до формування критичного мислення* (мотиваційна установка на здійснення критичного мислення); *мотивація до професійного самовдосконалення* (мотивація на здобуття професійних знань та сформованість професійних умінь, усвідомлення значущості професійного зростання); *громадянськість* (громадянська свідомість, громадянська активність, громадянська позиція, громадянська відповідальність); *толерантність*; *комунікативні уміння*.

Когнітивно-праксеологічний компонент критичного мислення представлений **гностично-процесуальним критерієм**, який характеризується такими показниками: *знання про сутність та механізм здійснення критичного мислення*; *сформованість умінь працювати з інформацією з метою вирішення проблем* (аналітичні уміння; здатність до узагальнення без надмірного спрощення; уміння знаходити суперечності; уміння аргументувати; здатність до об'єктивного оцінювання, альтернативності та затримки мислення); *гнучкість мислення* (здатність швидко адаптуватися до змінених умов; уміння відмовлятися від неефективних інтелектуальних схем, якщо умови вимагають нових підходів).

Емоційно-вольовий компонент критичного мислення представлений **регулятивно-оцінювальним критерієм**, який характеризується показниками: *самостійність мислення* (уміння самостійно формулювати цілі, самостійно приймати рішення у ситуаціях невизначеності, ініціативність); *соціальна*

активність та сміливість у висловлюванні власних думок; здатність до самоконтролю (контроль над розумовою діяльністю, контроль емоцій та поведінки); самооцінка; рефлексивні уміння (уміння аналізувати та оцінювати власну мисленнєву діяльність, поведінку, якості).

На основі виділених критеріїв, показників та ознак їх прояву було уточнено рівні сформованості критичного мислення майбутніх учителів початкової школи, які схарактеризовані у Таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії критичного мислення та їх показники за рівнями сформованості

Крите- рії	Рівні сформованості показників критичного мислення		
	Високий	Середній	Низький
Ціннісно-потребовий	Високий рівень сформованості комунікативних умінь; толерантне ставлення до людей з іншими поглядами; наявність високої мотиваційної установки на здійснення критичного мислення; наявність адекватної самооцінки; здатність до саморозвитку та самовдосконалення; сформованість гуманних ціннісних орієнтацій; активна громадянська позиція.	Достатній рівень сформованості комунікативних умінь; розуміння інших; сформованість певного рівня мотивації до пізнавальної діяльності; самооцінка наближена до адекватної; спрямованість на соціальні проблеми; усвідомлення можливості власного саморозвитку та періодичне здійснення певних кроків до власного самовдосконалення.	Відсутність допитливості та прояву інтересу; відсутність мотивації до пізнавальної діяльності, до особистісного та професійного саморозвитку; інтолерантність; низький рівень сформованості комунікативних умінь; неадекватна самооцінка.
Гностично-процесуальний	Чіткі уявлення про сутність критичного мислення, його складові та механізм здійснення; уміння визначати та аналізувати проблему, вміння бачити проблему цілісно; здатність аргументувати позицію; здатність до об'єктивного оцінювання; гнучкість мислення; уміння знаходити невідповідності, бачити чужі та власні помилки; наявність інтегрованих мислительних умінь, що дає змогу вирішувати практичні професійні задачі; відсутність складнощів у процесі оволодіння професійними ЗУН.	Не чітке уявлення студента про сутність критичного мислення; достатній рівень сформованості аналітичних умінь; здатність ситуативно помічати помилки та невідповідності; здатність вирішувати проблеми за відповідним алгоритмом; здатність до аргументації, але можливі відступи перед авторитетною думкою; здатність до формулювання проблеми та постановки цілей, але певні ускладнення, що виникають, вимагають зовнішнього контролю та підтримки; схильність до самоаналізу.	Відсутність або дуже слабе уявлення студента про сутність критичного мислення; порушення логіки дослідження; невміння бачити помилки та невідповідності; лінивість розумових процесів; бажання працювати за зразком або заданим наперед алгоритмом; низький рівень сформованості мислительних операцій; низький показник розвитку базових ЗУН по вирішенню проблемних ситуацій.
Регулятивно-оцінювальний	Сформованість вольових процесів, що дає можливість проявляти наполегливість та витримку; самостійність; сміливість у відстоюванні власної позиції; усвідомлення впливу емоцій на оцінку діяльність; здатність до саморегуляції; наявність протиманіпулятивних та рефлексивних умінь.	Достатній рівень сформованості вольової сфери; розуміння впливу емоцій на оцінку діяльність, але не постійне використання цього на практиці; прагнення до самостійного осмислювання інформації; прояви наполегливості, але справа не завжди доводиться до кінця.	Низький рівень сформованості вольових якостей; несамостійність мислення, прояви конфомності; відсутність почуття сумніву щодо загальноновизнаних речей; стереотипність мислення; нездатність до об'єктивної оцінки; низька здатність до саморегуляції та рефлексії.

У виборі кількості рівнів сформованості критичного мислення ми орієнтувалися на дисертаційні роботи таких зарубіжних та вітчизняних дослідників цієї проблематики як А.В. Корольова (2010), О.М. Семенова (2010), Н.Ю. Туласинова (2010), В.І. Конаржевська (2009), Т.В. Харламп'єва (2009), Н.Ф. Плотнікова (2008), О.Г. Марченко (2007), О.В. Белкіна-Ковальчук (2006), ін.

Отже, високий рівень сформованості показників критичного мислення характеризується наявністю всіх ознак, властивих певному показнику. Середній рівень відображає наявність більшості ознак кожного критерію. Низький рівень відображає наявність менше половини ознак від загальної кількості або їх відсутність.

Аналіз робіт із зазначеної проблеми засвідчив, що у вітчизняній науці надійних та валідних тестів, які б досліджували безпосередньо рівень сформованості власне критичного мислення майбутнього вчителя, не створено. Тести та опитувальники зарубіжних авторів не можуть використовуватися в українському перекладі, оскільки вони мають бути модифіковані відповідно до українських реалій, менталітету тощо. Тому спробуємо обґрунтувати наш вибір дослідницького інструментарію для з'ясування рівня сформованості вказаної професійної якості, який обумовлений визначеними критеріями та їх показниками, що розглянуті вище.

Із метою дослідження рівня сформованості окремих складових критичного мислення був вибраний відомий опитувальник Р.Кеттла «Шістнадцять особистісних факторів» (16 PF), теоретичною та методологічною основою якого є факторний аналіз особистості Р.Кеттла. За результатами досліджень, що проводилися в європейських країнах, підтверджені надійність та валідність указаної методики. Вона

(методика) є такою, яка понад тридцять років успішно використовується на пострадянському просторі та повністю адаптована до його умов (в т. ч. форма С) [2]. Ураховуючи умови групового тестування, вік та рівень освіченості обстежуваних, для дослідження рівня сформованості певних компонентів критичного мислення студентів педагогічного закладу І-ІІ рівнів акредитації обраний варіант опитувальника Р.Кеттела (105).

Особливістю проведення діагностики за Багатофакторною особистісною методикою Р.Кеттела є те, що у процесі обробки результатів дослідження до уваги бралися показники окремих факторів указанного опитувальника, які знаходяться у межах нашого дослідження. Розглянемо ці фактори та їх характеристики.

Фактор *B* – «інтелект». Низькі оцінки по цьому фактору можуть указувати на негнучкість мислення, його неорганізованість, високі – мають протилежні характеристики.

Фактор *H* – «нерішучість – сміливість». При високій оцінці особистості властива соціальна сміливість та активність, при низькій – невпевненість.

Фактор *Q1* – «консерватизм – радикалізм». Низькі оцінки свідчать про те, що особистість протидіє змінам, із ваганням відноситься до нових ідей, не цікавиться аналітичними та інтелектуальними роздумами. При високих оцінках – досліджуваний критично налаштований, має аналітичне мислення, інтелектуальні інтереси, прагне до поінформованості, спрямований на сприйняття нового, не довіряє авторитетам та не приймає нічого на віру.

Фактор *Q2* – «конформізм – нонконформізм». Низькі показники – це свідчення відсутності у індивіда ініціативи, спрямованість на залежність від інших. При високій оцінці особистість є незалежною, здатною на самостійні рішення, має власну думку і, в той же час, не намагається нав'язати її іншим.

Фактор *Q3* – «низький самоконтроль – високий самоконтроль». На розвинений самоконтроль (внутрішній контроль поведінки) вказують високі показники фактору. Відповідно низький рівень самоконтролю свідчить про нездатність людини контролювати свої емоції, поведінку та діяльність (в т. ч. мисленнєву), доводити справи до кінця.

Окрім указаної методики у процесі дослідження рівнів сформованості складових критичного мислення був застосований комплекс методів, а саме: метод спостереження, метод бесіди, метод анкетування, метод вивчення продуктів діяльності, метод узагальнення незалежних характеристик.

Розглянемо можливості використаного методу анкетування. Кожне із запитань авторської анкети передбачає з'ясування рівня сформованості певних складових критичного мислення майбутнього вчителя за наступними показниками: питання № 1 – самостійність мислення; питання № 2 – саморегуляція; питання № 3 – конформізм – нонконформізм; питання № 4 – здатність до затримки мислення; питання № 5 – здатність до альтернативності; питання № 6 – вольова сфера; питання № 7 – знання про сутність критичного мислення; питання № 8 – розуміння процесу здійснення критичного мислення; питання № 9 – здатність не піддаватися маніпулятивним впливам; питання № 10 – громадянська активність; питання № 11 – громадянська позиція та громадянська свідомість; питання № 12 – громадянська відповідальність.

Сформованість умінь працювати з інформацією з метою вирішення проблем (аналітичні уміння; здатність до узагальнення без надмірного спрощення; уміння знаходити суперечності; уміння аргументувати, здатність до альтернативності та затримки мислення) досліджували, застосовуючи метод педагогічного спостереження у процесі вирішення проблемних ситуацій. Таким чином були з'ясовані рівні сформованості вказаної складової *гностично-процесуального критерію*.

Із метою визначення рівня сформованості критичного мислення за показниками *ціннісно-потребового критерію* ми використали пакет діагностичного інструментарію, в який уключено методику Дембо-Рубінштейна (для з'ясування рівня домагань та самооцінки майбутніх учителів), методику «Мотивація навчання у ВНЗ» (за Т.І. Ільїною), методику діагностики загальної комунікативної толерантності (В.В. Бойка) [4].

Опитувальник «Мотивація навчання у ВНЗ» (за Т.І. Ільїною) дозволив з'ясувати основні мотивування студентів, а саме, рівень умотивованості на здобуття знань (прагнення до знань, допитливість), професійну мотивацію (прагнення здобути професійні знання та сформувати професійні уміння) або прагнення здобути диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час складання екзаменів і заліків (списування і т. ін.).

Досліджуючи особистісно-мотиваційний компонент критичного мислення, ми визначили рівні сформованості громадянськості майбутнього вчителя. Із метою з'ясування вказаного аспекту критичного мислення, був розроблений та включений у анкету блок відповідних запитань (запитання № 10, № 11, № 12).

Щоб з'ясувати рівні сформованості толерантності студентів педагогічного коледжу, використовувалася методика діагностики загальної комунікативної толерантності (В.В. Бойка), яка дає можливість діагностувати толерантні та інтолерантні установки особистості, що проявляються у процесі комунікативної взаємодії з іншими. Вказаний опитувальник містить 9 шкал, по кожній із яких підраховувалася сума балів (максимально – 15); загальна кількість балів по всіх шкалах становить 135.

До того ж, чим більшим є сумарний результат, тим він свідчить про вищий рівень нетерпимості до оточуючих.

Регулятивно-оцінювальний критерій містить показник сформованості рефлексивних умінь, які вказують на здатність майбутнього вчителя усвідомлювати свої професійні та особистісні якості, здійснювати самопізнання на основі критичного самоаналізу власної особистості з метою подальшого професійного самовдосконалення. Вивчення рівнів сформованості рефлексивних умінь відбувалося із застосуванням методу вивчення продуктів діяльності (аналіз студентських есе, творів-роздумів тощо).

За допомогою методу узагальнення незалежних характеристик та педагогічного спостереження був з'ясований рівень сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів. Експерти, які брали участь у діагностичному дослідженні, були націлені на фіксування таких проявів комунікативної взаємодії: здатність слухати і чути, доносити власні ідеї до співбесідника, переконувати; логічно, послідовно та лаконічно викладати думки, правильно використовувати мовні засоби.

У процесі здійснення теоретичного дослідження було доведено, що на рівень розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкової школи впливає самооцінка. Студенти із заниженою самооцінкою не проявляють інтелектуальну сміливість, зупиняються перед завданням, яке на перший погляд здається їм важким. Вони не проявляють інтелектуальну наполегливість і, зазвичай, зразу визнають свою поразку.

Виявити сформованість заниженої самооцінки ми мали можливість у процесі здійснення спостереження, фіксуючи висловлювання студентів, подібні до наступних (за Р.Бернсом):

1. «Я ніколи не міг засвоїти цей матеріал...».
2. «Навіщо хвилюватися – у мене все одно немає шансів...».
3. «Ви, певно, жартуєте і насправді так не вважаєте».
4. «Мене це не цікавить» (як відмова від спроб досягнути успіху).
5. «Він бездарний, просто йому поталанило» (критичне ставлення до успіхів інших).
6. «Мені здається, що викладач мене просто не любить».
7. «Всі проти мене...» (чутливість до критики) [1].

Із тією ж метою була застосована методика Дембо-Рубінштейна, яка дала можливість визначити рівень самооцінки та рівень домагань студентів. Таким чином, адекватну самооцінку виявлено у 43% майбутніх учителів, 30% молодих людей мають завищену самооцінку, 27% – занижену. Також з'ясували, що реалістичний рівень домагань є важливим фактором особистісного та професійного розвитку, характерний для 38% студентів. Занижений рівень домагань, що є показником неблагополучного розвитку особистості, був виявлений у 15% досліджуваних, 47% студентів мають дуже високий рівень домагань, що може свідчити про некритичне, нереалістичне ставлення молодих людей до власних можливостей.

Оскільки є певні особливості у з'ясуванні та фіксуванні результатів дослідження самооцінки, які мають відмінну систему вимірювання (адекватна та неадекватна (завищена, занижена)), ми не бачили можливості включення вказаних показників до загальних підрахунків результату констатувального етапу експерименту. Все ж уважали за необхідне дослідити зміни, які відбуватимуться за цими показниками у процесі формування експерименту, оскільки вважаємо, що наявність адекватної самооцінки сприяє ефективному здійсненню критичного мислення.

Узагальнення результатів дослідження за ціннісно-потребовим, гностично-процесуальним, регулятивно-оцінювальним критеріями дало можливість визначити рівні сформованості критичного мислення майбутніх учителів початкової школи експериментальних та контрольних груп, які виведені у Таблиці 2 (при цьому ми використали метод математичної обробки експериментальних даних – середнє арифметичне).

За даними зведеної таблиці видно, що показники критичного мислення майбутніх учителів початкової школи представлені переважно низьким та середнім рівнями, відповідно близько 50% та близько 40%. Високий рівень за показниками вказаних критеріїв знаходиться у межах 10%.

Таблиця 2

Узагальнені показники сформованості критичного мислення майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту

Критерій критичного мислення	Рівні критичного мислення (у %) експериментальної та контрольної груп					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Ціннісно-потребовий	10,6	11,3	38,1	38,7	51,3	50
Регулятивно-оцінювальний	11,3	12	45	44,5	43,7	43,5
Гностично-процесуальний	6,7	7,1	34,6	36,1	58,7	56,8
Разом	9,5	10,2	39,2	39,7	51,3	50,1

Окрім того, за результатами дослідження встановлено, що стартові показники рівнів сформованості критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у експериментальних та контрольних групах суттєво не відрізняються (див. табл. 2).

Узагальнюючи констатувальний етап педагогічного експерименту, ми прийшли до висновку, що навички критичного мислення спостерігаються у майбутніх фахівців зазвичай ситуативно і не мають

системності. Адже більшість молодих людей не можуть пояснити, чому в окремих випадках їм вдається критично осмислити певне явище, а в інших вони сприймають факти у готовому вигляді, не піддаючи їх критичному аналізу. Студенти також не усвідомлюють сутності критичного мислення та механізму його здійснення. Термін «критичне мислення» переважно асоціюється у них із критикою, що спрямована на знаходження негативних аспектів певних явищ та засудження того, що не відповідає прийнятим у певному середовищі поглядам.

Висновки. Результати дослідження засвідчили необхідність спеціально організованої діяльності з формування важливої цінності сучасного вчителя початкової школи. Тому перспективами подальших публікацій стане висвітлення результатів формувального експерименту нашого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бернс Р. Я-концепция и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс. – 1986.
2. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла. – СПб.: Речь, 2001. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.miu.by/kaf_new/mpp/060.pdf
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/>
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
5. Ткаченко Л.І. До проблеми аналізу критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в контексті компетентнісного підходу / Л.І. Ткаченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського ДПУ імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. – Випуск 4. – Частина 2. – 350 с.
6. Ткаченко Л.І. Структура критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи / Л.І. Ткаченко // Імідж сучасного педагога : Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал. – Полтавський НПУ імені В.Г. Короленка; Полтавський ОІППО імені М.В. Остроградського. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2014. – № 5 (144). – 72 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Людмила Іванівна – викладач педагогіки та психології Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я. Франка.

УДК 378.091.21:39

ЕТНОПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ- ВИХОВАТЕЛІВ

Ольга ТКАЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, динамічність нинішнього життя вимагають від сучасної людини, яка адаптується в соціумі, інформаційному просторі, постійного оновлення знань, мобільності в різних ситуаціях, самостійності, творчості в ухваленні й реалізації рішень. Ці обставини зумовлюють потребу в підготовці фахівця у галузі освіти, здатного до адекватного осмислення закономірностей соціалізації особистості з огляду на традиції та трансформацію соціокультурного простору, кваліфікованого їх урахування в педагогічному процесі з метою стимулювання пізнавальної активності, виявлення творчого потенціалу учнів. В умовах актуалізації компетентнісного підходу в освіті майбутній фахівець такого рівня має бути спроможним до дослідницької діяльності у контексті етнопедагогічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід в освіті схарактеризований В. І. Байденком, О. Г. Бермусом, Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Хуторським та ін. Сутність поняття професійної компетентності вчителя та її структурні частини з'ясовані в працях Н. В. Гузій, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, Дж. Равена, В. О. Сластьоніна. Особливості організації процесу формування різних видів цього особистісного утворення в майбутніх учителів вивчали О. Б. Бігич, О. І. Гура, І. О. Зимня, Н. В. Кічук, Я. В. Кічук, В. В. Радул, С. А. Раков, Є. М. Смирнова-Трибульська, Л. Л. Хоруца та ін.

Проблеми організації дослідницької діяльності, зокрема і студентів, окреслювали у своїх працях Ю. К. Бабанський, С. У. Гончаренко, В. В. Краєвський, С. Д. Максименко, М. Н. Скаткін та ін. Специфіку етнологічного дослідження виявляли М. С. Глушко, М. В. Гримич, І. С. Кон, С. О. Токарев, інші вчені. Питання організації етнопедагогічного дослідження не знайшли належного висвітлення у науковій літературі.

Формулювання мети статті. Визначення сутності, завдань та змісту етнопедагогічного дослідження як засобу формування етнопедагогічної компетентності у майбутніх учителів-вихователів.

Виклад основного матеріалу. Етнопедагогічну компетентність учителя-вихователя ми розглядаємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики, що дає змогу спеціалістові реалізувати гуманістичний підхід до своєї професійної діяльності й оптимально виявити власний творчий потенціал.

Актуальність цього виду професійної компетентності вихователів і вчителів зумовлена інтеграцією української системи вищої професійної освіти до світового освітнього простору, потребою у розв'язанні глобальних проблем входження людини в соціальний світ, що пов'язані з тенденціями до етнічного відродження, інтенсифікації міжетнічних контактів, адаптації людини в багатонаціональному світі, етносоціальною структурою українського суспільства та іншими чинниками.

Більшість дослідників компетентності у певній сфері, зокрема І. Г. Єрмаков, І. О. Зимня, А. К. Маркова, схильні пов'язувати її з дослідницькою діяльністю [3:7] і трактувати як «здатність дослідити цю сферу і висловити щодо неї адекватну оцінку, корисну як для діяльності у ній, так і утримання від тієї чи іншої діяльності» [2:226]. Для фахівця з вищою освітою дослідницька діяльність стає запорукою якісного самовдосконалення та набуття професіоналізму. Дослідження в діяльності педагога вможливує бачення реальних навчальних і виховних проблем, вибір найбільш оптимальних та ефективних шляхів їх вирішення та знаходження нових підходів до розв'язання, вияв творчості у професійній діяльності.

Структурно-функціональний аналіз етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя-вихователя засвідчує, що когнітивний та операційно-технологічний компоненти цього виду професійної компетентності ґрунтуються на дослідницьких компетенціях, які коригують зміст мотиваційно-ціннісного та індивідуально-особистісного компонентів. Структурним компонентам підпорядковані функціональні, що містять дослідницькі компетенції у сферах гносеологічної, навчальної та виховної функцій педагогічної культури.

Дослідницькі компетенції і компетентність, залежно від методологічного підходу дослідників, мають кілька визначень. Наприклад, за системним підходом, їх розглядають як компоненти професійної компетентності педагога. Е. Ф. Зеєр, Н. Ф. Тализіна та інші науковці, керуючись знаннево-операційним підходом, трактують їх як сукупність знань і вмінь, необхідних для дослідницької діяльності. В. М. Введенський, М. А. Чошанов підкреслюють визначеність ефективності застосування цього виду професійної компетентності в реальній практиці застосування отриманих знань та вмінь [1:52]. У змістовій характеристиці феномена, яка дає змогу розмежувати дослідницьку компетентність із близькими за наповненістю, акцентується увага на вияві її в теоретичній обізнаності, оперуванні методами науково-педагогічного дослідження, грамотній обробці та вдалій репрезентації результатів дослідження певної проблеми.

Близькою за значенням до дослідницької компетентності виявляється методологічна компетентність, яка ґрунтована на методологічній культурі. Методологічна культура, на думку П. Г. Кабанова, є рефлексією дослідницької діяльності педагога [4:32]. В. В. Краєвський, В. О. Сластьонін вважають, що володіти методологічною культурою – це значить «знати методологію педагогіки та вміти застосовувати ці знання в процесі розв'язання педагогічних ситуацій», усвідомлювати складність характеру залежності законів, цілей, принципів і правил педагогічного процесу [5]. Це усвідомлення, на думку науковців, досягається й завдяки етнопедагогічній культурі, яка є базовою для етнопедагогічної компетентності.

Врахування специфіки етнопедагогічної діяльності дало змогу виокремити в межах етнопедагогічної компетентності дослідницький її компонент, який охоплює цілісну інтегральну характеристику особистості педагога, що виявляється в інтересі до дослідницької етнопедагогічної діяльності та готовності зайняти в ній активну позицію, усвідомленні етнопедагогічної інформації, баченні її проблемності та можливих труднощів у застосуванні на практиці, адекватності оцінювання власних етнопедагогічних знань та конкретної ситуації, щодо якої можна застосувати етнопедагогічний матеріал, здобутий у результаті освіти та самоосвіти, у прагненні до професійного самовдосконалення в галузі етнопедагогіки.

Дослідницький компонент як складник етнопедагогічної компетентності ми розглядаємо як рівень освіченості в галузі етнопедагогіки, достатній для самостійного творчого розв'язання дослідницьких завдань теоретичного або прикладного характеру у сфері етнопедагогічної діяльності. Дослідницька компетентність ґрунтована на 1) усвідомленні провідних світоглядних теорій, які визначають характер етнопедагогічного досвіду, знаннях про природу етнопедагогічних знань, способи їх отримання і фіксації в етнології, етнопсихології та етнопедагогіці; про сутність творчості, етапи й технології творчої етнопедагогічної діяльності; про методологію дослідницької діяльності; 2) уміннях застосовувати методи науково-педагогічного дослідження, різні прийоми творчої діяльності в процесі опанування народнопедагогічним досвідом людства; 3) готовності до продуктивної дослідницької діяльності в галузі етнопедагогіки.

Дослідницькі компетенції вчителя мають неабияку вагу для етнопедагогічної компетентності, оскільки остання пов'язана з оволодінням знаннями в молодій галузі педагогіки, передбачає самостійний рух студентів до виявлення закономірностей та принципів навчання і виховання, вивчення дитячої субкультури тощо. Не випадково відомі дослідники проблем етнопедагогіки й етнопсихології В. С. Кукушин та Л. Д. Столяренко вважають, що при вивченні етнопедагогіки значну увагу слід приділяти «пошуковій та дослідницькій роботі» [6:7].

Дослідницькі компетенції студентів виявляються у виконанні майбутніми фахівцями етнопедагогічних досліджень, проєктів, орієнтованих на самостійне опрацювання основної і додаткової

літератури з дисципліни, а також безпосереднє спостереження і спілкування з носіями певних етнічних культур. Такого роду дослідження, відповідно до завдань та методики організації, інтегрує в собі елементи етнологічного та педагогічного дослідження.

Етнологічне дослідження традиційно має на меті збір та опрацювання польових етнографічних матеріалів. Збір матеріалів здійснюється завдяки спостереженню, опитуванню, інтерв'юванню, передбачає особистий контакт дослідника з об'єктом наукових інтересів, супроводжується різними методами фіксації і опису польових етнографічних матеріалів. Опрацювання зібраних матеріалів зорієнтоване на застосування порівняльно-історичного методу та методу типологічного аналізу.

Етнопедагогічне дослідження – це різновид наукового дослідження, яке здійснюється з метою уточнення та поглиблення знань з етнопедагогіки, удосконалення методологічних умінь студентів та їхніх умінь педагогічного спілкування. Воно містить елементи етнологічного дослідження та науково-педагогічного дослідження, спирається, з одного боку, на встановлення безпосереднього контакту з інформаторами, вміння налаштовувати їх на невимушену розмову і непомітно спрямовувати бесіду в потрібне русло, своєчасно і якісно фіксувати етнографічний матеріал, а з іншого – на опрацювання наукової літератури з проблем етнопедагогіки для вирішення проблемних питань та аналізу отриманої інформації, що стосується проблем виховання дітей.

Визначений вид дослідження може мати різні предмети вивчення і виконуватись у межах таких навчальних дисциплін, як педагогіка, етнопедагогіка, актуальні проблеми гри, основи науково-педагогічних досліджень, у ході виконання курсових чи кваліфікаційних робіт тощо. Виконання дослідницьких завдань має на меті актуалізацію, систематизацію, закріплення та поглиблення знань студентів з етнопедагогіки, удосконалення в них умінь дослідницької діяльності; розвиток навичок професійного самовдосконалення на рефлексивній основі.

Етнопедагогічне дослідження виконується на основі спілкування з кількома особами – носіями певної етнокультури. Мета дослідження – поглибити знання про традиції виховання дітей і молоді у певних народів, що проживають на території України. У ході дослідження вивчаються особливості соціалізації та виховання дітей і молоді в минулі роки. Розглядаються такого роду питання: як грали діти, у які ігри, якими іграшками, хто і як виготовляв іграшки; в якому віці почали залучатись до праці, які мали трудові обов'язки; як традиційно одягались, яким був святковий одяг; яких правил поведінки дотримувались діти, що дозволялось робити, а що заборонялось; чи часто батьки, дідуся й бабусі хвалили за виконану роботу, які види і форми покарання застосовували; які вислови – зразки народної мудрості – вживались дідусями, бабусями, батьками; які були стосунки з батьками, сестрами, братами; до чого прагнули, які були мрії; участь у святах; улюблені танці, вірші, пісні тощо.

У звіті про результати етнопедагогічного дослідження обов'язково фіксуються наступні положення: хто проводив бесіду; з ким (вказуються прізвище, ім'я та по батькові; національність; рік народження; місце проживання респондента в дитячі роки); дата бесіди. Відповіді на запитання фіксуються в довільній формі (можливий варіант: запитання – відповідь). Звіт завершується висновками, в яких студент фіксує традиційне у процесах соціалізації та виховання дітей і молоді.

Оцінювання результатів етнопедагогічного дослідження зорієнтовано на такі критерії: усвідомлення мети і завдань виконаної роботи; зміст звіту про дослідження, доцільність обраної послідовності питань, обсяг отриманої інформації; логічність викладу, співвідношення фактів і висновків, яскравість прикладів з життя респондентів, переконливість висновків; вияв належного рівня знань основних категорій та положень етнопедагогіки; оригінальність роботи; якість оформлення, зокрема грамотність викладу матеріалу, охайність оформлення матеріалів.

Аналіз результатів досліджень студентами дитячої субкультури, традицій соціалізації і виховання у різних народів засвідчив, що в контексті формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх учителів-вихователів спостерігаються такі зміни в межах різних компонентів цього професійного особистісного утворення:

1) мотиваційно-ціннісний компонент – усвідомлюється і загострюється потреба в ціннісному ставленні до етнопедагогічної інформації та установках на її сприйняття, продовжується формування етнопедагогічних цінностей, диференціація та інтеграція у свідомості загальнолюдських і національних педагогічних цінностей, уточнюються професійні педагогічні позиції, підвищується інтерес до етнопедагогічної діяльності, стає стійким прагнення до самоосвіти в галузі етнопедагогіки;

2) когнітивний компонент – у процесі виконання дослідження уточнюються, розширюються, поглиблюються, закріплюються та систематизуються знання студентів у галузі родинознавства, народного дитинознавства, народного виховання, народної дидактики, народної педагогічної деонтології, удосконалюються інтелектуальні вміння, педагогічне мислення, навички педагогічного спілкування та етнопедагогічної творчості;

3) операційно-технологічний компонент – майбутній фахівець вчиться оперувати знаннями про традиційні процеси виховання, соціалізації, закріплені в народній педагогіці; інформацією про дитячі народні ігри та іграшки, народні ремесла й промисли, родинно-побутову культуру, традиційні методи і форми педагогічного впливу на дітей; усвідомлювати та реалізувати в практиці сучасного навчально-виховного закладу виховний потенціал рідної мови, національних обрядів, звичаїв, традицій, свят, символів, народного мистецтва тощо; грамотно організувати диференційоване навчання і виховання

на основі врахування індивідуальних етнічних особливостей поведінки дітей та їхніх батьків у педагогічному процесі;

4) індивідуально-особистісний компонент – удосконалюються комунікативні, перцептивні, зокрема емпатійні, здібності, підвищується рівень усвідомленості саморегуляційних умінь, формується професійна толерантність, створюється основа для нормалізації професійної самооцінки та вияву педагогічної творчості в межах етнопедагогічної діяльності тощо.

Позитивні зрушення у межах структурних компонентів сприяють удосконаленню і функціональних компонентів етнопедагогічної компетентності студентів, що знаходить віддзеркалення у їхній пізнавальній діяльності, в організації ними навчального та виховного процесів під час педагогічної практики.

Висновки. Етнопедагогічне дослідження як різновид етнологічного та науково-педагогічного досліджень може виступати засобом формування етнопедагогічної компетентності, оскільки сприяє удосконаленню структурних та функціональних компонентів цього виду професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти.

Перспективами вивчення проблеми може бути дослідження питань формування інших видів професійної компетентності педагога у процесі етнопедагогічного дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С.51–55.
2. Житєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посібн. / ред. І. Г. Єрмаков. – Запоріжжя: ЦентрІон, 2005. – 640 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Назва з екрана.
4. Кабанов П. Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога / Петр Георгиевич Кабанов. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 1999. – 140 с.
5. Краевский В. В. Педагогика и ее методология вчера и сегодня [Электронный ресурс] / В. В. Краевский // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. – 2 декабря. – Режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-03.htm>. – Назва з екрана.
6. Кукушин В. С. Этнопедагогика и этнопсихология / В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 444 с.
7. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С.82 – 88.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Ольга Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування педагогічної майстерності та творчості майбутнього вчителя, вихователя, становлення їхньої етнопедагогічної компетентності.

УДК 378.937+378.126+370.212

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Юлія ХОЛОСТЕНКО (Ізмаїл, Україна)

Постановка проблеми. В умовах сучасної соціокультурної ситуації, яка характеризується стрімкими змінами в різних сферах життя українського суспільства і невпинним упровадженням нових інформаційних технологій, все більшого значення набуває проблема виховання інтелектуальної та творчо обдарованої особистості, здатної нестандартно мислити, відмовлятися від шаблонів і звичних способів діяльності в пошуках нового, спроможної керуватися потребою у творчій самореалізації. Саме тому підготовка майбутнього вчителя має бути спрямована на активний пошук інноваційних форм, методів, які стимулюють розвиток інтелектуальних сил, ініціативи, творчого потенціалу дитини вже з перших років її шкільного буття. Ось чому принципово важливо, щоб уже на етапі університетської підготовки майбутній учитель початкових класів набув компетентності в організації усього різновиду діяльності учнів, у тому числі й дизайнерської. Саме вона є найбільш продуктивною для розвитку духовності молодших школярів через інтеграцію науково-технічних і гуманітарних знань. До того ж дизайнерська діяльність дитини молодшого шкільного віку чи не найповніше сприяє врахуванню закономірностей проектування, пізнання, функціональності, доцільності й гармонійності наочного та комунікативного в довкіллі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему застосування компетентнісного підходу у професійній підготовці вчителя розглянуто в працях В.Аніщенко, В.Байденко, В.Болотової, В.Бондар, Є.Бондаревської, М.Волошиної, Т.Добуцько, Б.Ельконіна, О.Жука, І.Зимньої, Н.Обозова, В.Краєвського, О.Овчарук, О.Пометун, М.Попової, В.Серікова, І.Фрумїна, А.Хуторського.

Мета статті полягає у визначенні ефективних шляхів формування професійної компетентності майбутнього вчителя до організації ним дизайнерської діяльності молодших школярів, що становить

проблемне поле педагогіки вищої школи, оскільки саме ця діяльність учня інтегрує науково-технічні й гуманітарні знання, сприяє засвоєнню особистістю закономірностей проектної культури, естетики, функціональності, доцільності й гармонійності наочного і комунікативного складових навколишнього середовища.

Саме це зумовило необхідність вирішення наступних завдань статті: проаналізувати вітчизняну та зарубіжну наукову літературу з проблеми дослідження; обґрунтувати теоретичні засади процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців і розкрито такі ключові поняття, як «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід»; визначити базові компетентності професійної підготовки сучасного вчителя щодо організації ним дизайнерської діяльності молодших школярів; з'ясувати сутність поняття «дизайнерська діяльність».

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідники єдині у висновку, що професійна компетентність майбутнього фахівця стає основним системоутворюючим фактором, який визначає зміст освіти взагалі і педагогічної зокрема. Як зазначає О.Пометун, професійна компетентність має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [1: 16].

Поняття «підхід» у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні поняття «підхід» тлумачиться як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності.

Домінантою компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [1:17].

Переважаюча більшість науковців вважає, що компетентнісний підхід в усіх сенсах і аспектах найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, що нині мають місце в усіх країнах Європи, а саме:

- гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г.Лежнина);
- сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В.Антипова, К.Колесина, Г.Пахомова, І.Фрумін);
- посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору (А.Андреев);
- орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати й уміти студент «на виході») (І.Зимня).

Розгляд відповідних аспектів компетентнісного підходу в освіті пов'язаний із функціонуванням таких понять як «компетентність», «компетенція», «компетентний» тощо. Ці визначальні категорії компетентнісного підходу в педагогічній науці досить плідно розробляються і різнобічно розглядаються. Зауважимо, що в зарубіжній педагогіці поняття "компетентність" і "компетенція" ототожнюються. Англійські терміни *competencies* (множина від *competency*) та *competence* перекладаються як компетенції та компетентність. Як зазначає Е.Зачесова, говоримо: «мати компетенції», «бути компетентним».

Проблемі формування компетенцій і компетентностей в галузі підготовки вчителя початкової школи присвячені чисельні роботи вітчизняних і зарубіжних дослідників – В.Бондаря, О.Борзенкової, Ф.Гайнуллової, Н.Дмитрієвої, В.Кюршунової, Е.Мальцевої, О.Осипової, Т.Руденко, Т.Сорокіної, Т.Талманової, І.Шапошникової та інших; проте ще й досі не склалось єдиного розуміння щодо змісту і визначення. Як зазначає в цьому зв'язку О.Ситник, варто чітко відмежовувати поняття «компетенція» та «компетентність», враховуючи вітчизняні мовні стереотипи.

Так, на сьогоднішній день існують різні підходи європейських й українських учених до визначення змісту, сутності й співвідношення понять «компетентність» і «компетенція». Поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», «компетентність» пов'язують із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Виходячи з цього, О.Ситник вважає, що в педагогічному сенсі доцільно вживати термін «компетентність» [3: 2-9].

Проте, не всі вітчизняні науковці поділяють таку позицію, вважаючи, що обидва терміни мають право функціонувати у педагогічній науці, але кожному з них має відповідати власне визначення. Спроби дослідників дати визначення цим поняттям демонструють різне розуміння ними їхнього змісту.

Так, на думку С.Шишова, компетенція означає «загальну здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і нахилах, які набуті під час навчання». А.Хуторський розглядає компетенцію як «готовність учня використовувати засвоєні знання, уміння і навички, а також способи його діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань» [4: 61].

Згідно з трактуванням Г.Селевка, компетенцією є «освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника й реальному володінні ним методами та засобами діяльності, у можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні оточуючого середовища» [2:139].

Таким чином, аналіз різних точок зору на тлумачення поняття «компетенція» дозволяє виділити суттєві ознаки цієї категорії:

- загальна здатність до професійної діяльності;
- сукупність особистісних якостей, необхідних для продуктивної діяльності;

- готовність виконувати практичні завдання;
- підготовленість випускника до реалізації практичних цілей у процесі предметної діяльності.

Поняття «компетентність» теж має неоднозначне визначення. А.Хуторський вважає, що компетентність полягає у «...володінні людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмету діяльності» [4: 60].

Згідно з думкою В.Ягупова, компетентність – це «підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності» [5:6].

Отже, щоб сформулювати більш чітке визначення поняття «компетентність», доцільно виокремити суттєві ознаки, що наводяться сучасними науковцями у визначеннях цієї категорії. В сучасній педагогічній літературі стосовно «компетентності» здебільшого акцентується увага на таких параметрах: здатність приймати рішення; особистісні якості до забезпечення необхідного результату на робочому місці; сукупність індивідуальних здатностей, необхідних для виконання професійних обов'язків; володіння людиною відповідною компетенцією та ставлення до предмету діяльності; інтегральну якість особистості, що проявляється у здатності та готовності до діяльності.

Наведемо тлумачення компетентності стосовно професійної освіти, оскільки саме це є важливим у контексті нашого дослідження. Так, професійну компетентність учителя Н.Кузьміна розглядає як професійно-педагогічну компетентність, сутність якої, на думку автора, полягає в ототожненні з обізнаністю педагога у спеціальній, методичній та психологічній галузях. Професійно-педагогічна компетентність – це сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічних дій – структурувати наукові та практичні знання з метою кращого вирішення педагогічних задач.

Таким чином, ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця та якість освіти загалом визначаються рівнем сформованості професійної компетентності сучасного вчителя. Цей процес передбачає оволодіння теоретичними знаннями, розвиток практичних умінь та навичок, формування особистісних властивостей та професійних здібностей, спрямованих на успішну реалізацію педагогічної діяльності.

Професійна компетентність є складним особистісним, професійним і суто інтелектуальним утворенням, яке формується у процесі підготовки у ВНЗ, а вже розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності.

Є всі підстави стверджувати, що невід'ємною складовою компетентності вчителя є його здатність до творчої діяльності. Саме досвід діяльності, а не знання, уміння, навички (тобто інформаційна і діяльнісна компоненти компетентності) робить особистість компетентною.

Ось чому принципово важливо, щоб вже на етапі університетської підготовки майбутній учитель початкових класів набув компетентності в організації всього різновиду творчої діяльності учнів, у тому числі й дизайнерської. Сутність дизайнерської діяльності як художнього і педагогічного явища на сучасному етапі полягає в органічній єдності відповідного обсягу спеціальних знань та розвитку творчих якостей особистості. Аналіз наукових джерел дає підстави вважати, що сучасну дійсність вирізняє пошук принципово нових орієнтирів у формуванні особистості, саме тому інноваційний характер дизайнерської діяльності цілком природно привертає посилену дослідницьку увагу (Л.Левчук, В.Лозовий, О.Онщенко та ін.). Зазначимо, що дизайнерська і педагогічна діяльність мають деяку подібність. Дизайнерська діяльність спрямована на перетворення наочного світу й образу людини у вирішенні конкретних, практичних, утилітарних завдань (В.Глазирев). Педагогічний сенс дизайнерської діяльності полягає в допомозі особистості стати успішнішою, щасливішою, розумнішою через ушляхетнюючу дію краси і доцільності. Не менш суттєвим є і те, щоб майбутній класовод сприймав на рівні переконань той факт, що результатами його впливу на особистість дитини в означеному плані слугують:

- збагачення внутрішнього світу сучасним розумінням ролі проектної практики і дизайнерської діяльності;
- здобуття досвіду творчого самовираження і розуміння внутрішнього світу;
- розвиток інтелектуальних навичок аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення;
- вдосконалення комунікативних навичок, емпатії та рефлексії школярів;
- формування професійного тезаурусу дизайнера, розуміння і практичного вживання «мови» дизайну, дизайн-аналізу;
- розширення меж кордонів творчого потенціалу;
- віра в себе й у власні творчі можливості;
- бажання отримувати знання і духовно зростати.

Вищезазначене дозволяє з'ясувати змістове навантаження поняття «дизайнерська діяльність», виходячи із сучасного розуміння феномена «діяльність». А саме: під поняттям «діяльність», ми розуміємо вияв активності суб'єкта, яка спрямована на особливу взаємодію з навколишнім середовищем. А якщо спиратися на певну сформованість дизайнерського мислення, то йдеться про задоволення потреби в удосконаленні оточуючого за законами досконалості, краси і довершеності.

Отже, дизайнерська діяльність, саме учнів початкової школи – це пізнавально-перетворювальна діяльність, що спрямована на усвідомлення дитиною об'єктів соціальної дійсності як цінності,

здатності до самостійного опанування інтегрованих знань, умінь і навичок у галузі довілля, дизайнерської культури, на розвиток внутрішньої мотивації як підґрунтя вияву творчої індивідуальності та оволодіння змістом дизайнерської майстерності.

Дизайнерська діяльність учня початкової школи виконує такі специфічні функції: комунікативна (дозволяє розширити можливості для спілкування); творча (сприяє створенню умов для вияву й розвитку творчого потенціалу особистості); ціннісно-орієнтаційна (спрямована на раціональне осмислення учнями загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлення особистої причетності до світу в усіх його проявах, становлення учнів як суб'єктів соціальних відносин); терапевтична (відволікає дітей від сумних подій, знімає нервові напруження, страхи, сприяє оптимізму й піднесеному настрою, забезпечує позитивний емоційний стан); рекреаційна (спрямована на зняття перевтоми, психологічного перенапруження, відтворення фізичних, інтелектуальних та емоційних сил дитини). Зауважимо, що зазначені функції реалізуються у взаємозв'язку.

З урахуванням вищезазначеного, слід додати, що специфіка дизайнерської діяльності саме молодшого школяра полягає ще й у тому, що вона пронизує всі провідні види діяльності дитини – гру, навчання, працю. Операційний же бік такої діяльності тісно пов'язаний із тим, що і дія, і операції (як елементи дизайнерської діяльності) безпосередньо пов'язані здебільшого із стимулюванням з боку дорослих, зокрема вчителя. Отже, постає необхідність організації такої діяльності, яка, з одного боку, спрямована на формування духовності як вищого рівня її розвитку, а з іншого – виступає своєрідним каналом, що призводить до здатності дитини, як «бачити» у довколишньому світі «високодуховне», так і творити «за законами досконалості і краси».

Вважаємо за доцільне ознаками організації розцінювати: чітке планування (дає змогу визначити мету, конкретні завдання, передбачити найефективніші засоби і шляхи розв'язання), створення умов для її доступності (етапність організації), збагачення виховного потенціалу (високодуховна спрямованість: інтелектуального, творчого, культурного потенціалу), контроль та звітність (об'єктивна оцінка індивідуальних особливостей досягнення мети, зіставлення запланованих та отриманих результатів).

Відтак, організація дизайнерської діяльності учня передбачає сукупність цілеспрямованих педагогічних дій, які спрямовані на формування духовності як вищого рівня її розвитку, саме ця діяльність виступає своєрідним каналом, що призводить до здатності дитини, з одного боку, бачити у довколишньому світі «високодуховне», а з іншого – творити «за законами досконалості і краси». Намагаючись сформувати готовність майбутнього вчителя до компетентної організації дизайнерської діяльності молодших школярів, ми виходили з принципової значущості для студента: по-перше, знання компонентного складу будь-якої діяльності (суб'єкт та його потреби; мета, що сприяє «перетворенню» предмета діяльності – в об'єкт; засіб реалізації діяльності; результат); по-друге, усвідомлення на рівні переконань, що дизайнерська діяльність відноситься до тих природних видів, які приваблюють дитину молодшого шкільного віку через притаманне їй бачення нестандартного не стільки у звичному, скільки саме в тому, що привертає зацікавлення, інтерес або складає її потребу у власному проектуванні певного явища, можливість у такий спосіб самореалізуватися.

Виходячи із результатів психологічних досліджень феноменології діяльності (П.Анохін, М.Бернштейн, В.Давидов, О.Леонтьєв, О.Лурія, С.Рубінштейн), є всі підстави прогнозувати, що готовність учителя початкових класів – як результат його предметної підготовки у вищій школі – лежить у площині його спроможності здійснювати педагогічну підтримку дитини молодшого шкільного віку в окресленні, актуалізації, спрямуванні зусиль на предмет саме дизайнерської діяльності. Таке припущення зумовлене розумінням, що предметність будь-якої діяльності (не є виключенням і дизайнерська) виступає найголовнішою характеристикою цього психологічного явища. Дизайнерській діяльності, як будь-якій іншій, властива суб'єктивність, тобто залежність від досвіду дитини, її потреб, установок; саме цим і пояснюється вибірковість такої діяльності з боку дитини. Відтак, учитель має бути обізнаним у цьому плані задля компетентної організації дизайнерської діяльності молодшого школяра. Додамо, що аналіз продуктивної предметної діяльності творчих учителів школи першого ступеня півдня Одещини, дозволяє стверджувати, що принципово важливого значення набувають принаймні дві обставини.

Перша з них – це усвідомлення педагогом на рівні переконань виключної ролі дизайнерської діяльності задля духовного розвитку дитини, розширення форм пізнання нею оточуючого світу, формування ціннісного її ставлення до національних естетико-моральних імперативів, а також набуття специфічних умінь і навичок здійснення продуктивних дій у доступних для неї формах – конструювання, ліплення, малювання, посиленій участі у суспільно-корисній праці та розв'язанні учбових завдань.

І друга обставина: розуміння педагогом того положення, що виникнення і розвиток усіх психічних новоутворень у молодшого школяра відбувається саме у цій провідній діяльності, а тому, дбаючи про закладення початків дизайнерського мислення особистості, все ж принципово важливо актуалізувати і використовувати змістово-процесуальні ресурси учбової діяльності учнів початкових класів.

Аналіз результатів досліджень науковців та творчої діяльності педагогів-практиків свідчить, що важливими складовими процесу підготовки майбутніх учителів мають стати спеціальні знання та вміння, які складають підґрунтя їх готовності до організації дизайнерської діяльності учнів. Розвиваючи

творчу активність дітей молодшого шкільного віку у процесі їх дизайнерської діяльності, майбутній учитель має набути відповідної професійної компетентності принаймні у трьох аспектах:

- дизайнерській — система знань з дизайну як галузі людської діяльності та її результатів;
- психологічній — особливості дизайнерського мислення;
- педагогічній — форми, методи і прийоми навчання вмінь і навичок дизайнерської діяльності та формування на цій основі дизайнерського мислення.

Висновки. Отже, найсуттєвішим результатом професійної підготовки майбутнього педагога виступає його готовність до організації дизайнерської діяльності учнів, що вимагає поєднання в собі трьох іпостасей: художника, проєктувальника та власне педагога.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, яка є багатогранною. Подальші наукові пошуки вбачаємо у вивченні процесу розвитку професійної компетентності художника-педагога щодо стимулювання дизайнерської діяльності учнів основної і старшої загальноосвітньої школи, з імплементацією визначених принципів формування готовності до організації дизайнерської діяльності учнівської молоді у професійну підготовку фахівців мистецтвознавчого напрямку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–25 – (Бібліотека з освітньої політики).
2. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
3. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя / О. П. Ситник // Управління школою. – 2006. – № 14. – С. 2–9.
4. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
5. Ягулов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягулов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». – 2007. – Т. 71. – С. 3–8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Холостенко Юлія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

УДК 373

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЙМОВІРНІСТЬ КОРЕГУВАННЯ ЗА НАПРЯМАМИ Й РІВНЯМИ

Тетяна ЧЕРНЕЦЬКА (Київ, Україна)

Постановка проблеми. Зміст освіти є трансляційною моделлю соціального досвіду, яка реагує на трансформації, які відбуваються у процесі розвитку суспільства. Еволюція концептуальних засад змісту освіти відбувалася й відбувається у різних напрямках. За О. Савченко [5], такими напрямками є: збагачення сутності змісту освіти ідеями поєднання соціального запиту з потребою розвитку особистості дитини; конкретизація процесуальної частини змісту; уведення особистісно-значущого компонента, який визначає об'єктом засвоєння мотиваційно-ціннісні якості й життєвий досвід учнів; включення середовища до компонентів змісту; переосмислення змісту з позиції компетентнісного підходу, що додає до його складу результативну частину й розвиває рефлексивно-оцінну діяльність учнів, відкриваючи можливість для моніторингу якості його засвоєння за рівнями навчальних досягнень кожної дитини.

Методологічною основою визначення змісту сучасної шкільної освіти є загальнолюдські й національні цінності, центрованість на актуальних і перспективних інтересах виховання й розвитку дитини. Зміст освіти визначається на засадах його фундаменталізації, науковості та системності знань, їхньої цінності для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, ідей полікультурності, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи. У доборі змісту враховуються його доступність, науковість, наступність і перспективність, практичне значення, можливість для загальнокультурного, наукового, технологічного розвитку особистості, індивідуалізація й диференціація навчання [3: 322].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив про наявність різних трактувань дефініції «зміст освіти». Для їхньої упорядкованості нами було виокремлено смислові концепти цих тлумачень. Ними стали лексеми «система», «процес», «процес і результат», «модель соціального досвіду». Зазначене взято за основу упорядкування трактувань дефініції «зміст освіти».

Зауважимо, що поняття «система» у різних визначеннях дефініції «зміст освіти» набуває неоднакового смислового оформлення, а саме: зміст освіти це система знань, умінь та навичок (Педагогічний словник); система наукових знань, умінь і навичок (Ю. Бабанський, В. Бондар, М. Фіцула); система наукових знань, практичних умінь і навичок (Н. Волкова); педагогічно адаптована система знань, умінь, навичок, способів навчальної діяльності (зокрема, творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу (О. Савченко); гуманістично орієнтована і педагогічно адаптована система

знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та досвіду ставлень до світу (Н. Мойсеюк); система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь, навичок і способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки (Український педагогічний словник). Ця система охоплює не лише знання про природу, суспільство, техніку, культуру й способи діяльності, а й передбачає досвід здійснення відомих способів діяльності, які втілюються разом із знаннями в уміннях і навичках, досвід творчої, пошукової діяльності з вирішення нових проблем, перетворення раніше засвоєних знань у нові способи діяльності. У структурі змісту освіти чільне місце посідає досвід ціннісного ставлення до природного і соціального довкілля.

Лексема «процес» слугує основою у трактування, яке запропонував О. Асмолов. На його думку, зміст освіти – це процес, спрямований на розширення можливостей компетентного вибору особистісного життєвого шляху та на саморозвиток особистості.

Б. Бім-Бад та А. Петровський вдаються до тлумачення поняття «зміст освіти» з використанням лексеми «процес і результат». Відповідно до їхніх міркувань. Зміст освіти – це процес і результат цілеспрямованої, педагогічно організованої й планомірної соціалізації людини.

За В. Краєвським, А. Хуторським, зміст освіти – це свого роду модель соціального досвіду, яка складається з трьох рівнів формування змісту освіти: рівень загального теоретичного уявлення; рівень навчального предмета; рівень навчального матеріалу. Усі ці рівні складають педагогічну модель соціального досвіду, зміст загальної середньої освіти. Отже, зміст освіти виступає як соціально і особистісно детерміноване, фіксоване в педагогічній науці уявлення про соціальний досвід, який засвоюється підрастаючим поколінням.

Слід акцентувати увагу на тому, що ряд визначень змісту освіти як системи містить ще вказівки на мету опрацювання змісту. Зокрема, зміст освіти сприяє розвитку розумових та фізичних здібностей учнів, формуванню в них основ наук, світогляду та моралі, належної поведінки, підготовці до життя та праці (Педагогічний словник); забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їхнього світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, праці (В. Бондар, М. Фіцула); закладає основи для розвитку і формування особистості (Н. Волкова); забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя, праці. До змісту освіти включаються всі елементи соціального досвіду, нагромадженого людством (Ю. Бабанський).

Грунтуючись на дослідженні О. Локшиної [4], акцентуємо увагу на тих вітчизняних і зарубіжних теоріях змісту освіти, які створюють уявлення про динаміку процесу побудови змісту освіти та є значущими для трактування змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. Серед вітчизняних і зарубіжних теорій змісту освіти виокремимо такі:

- теорія змісту освіти як зміст і результат прогресивних змін якостей особистості (В. Леднев) – зміст освіти розглядається як триєдиний процес, який характеризується як засвоєнням досвіду попередніх поколінь, вихованням типологічних якостей особистості, так і розумовим та фізичним розвитком учня;

- теорія особистісно орієнтованого змісту освіти (О. Асмолов, Є. Бондаревська, В. Слободчиков, А. Хуторський, І. Якиманська) – зміст освіти розширюється за рахунок елементів базових характеристик особистості й залучення їхнього життєвого досвіду, це об'єкт спеціального засвоєння, який розглядається як важливий ресурс особистісного розвитку учня;

- теорія змісту освіти, що являє собою освітнє середовище (А. Хуторський) – зміст освіти поділено на зовнішнє середовище (характеризується тим освітнім середовищем, яке пропонується учневі як умова його розвитку) і внутрішнє, що створюється учнем в процесі його взаємодії з зовнішнім освітнім середовищем; внутрішній зміст освіти учня – це атрибут самої особистості, який створюється на основі його особистого досвіду як результат власної діяльності;

- компетентнісна теорія змісту освіти (Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, В. Болотов, О. Лебедев, А. Пінський, В. Серіков, І. Фрумін) – відхід від традиційної «предметності», об'єднання навчальних предметів у цілісну систему, встановлення нерозривного зв'язку між освітніми цілями, змістом освіти, технологіями впровадження й оцінювання успішності засвоєння змісту учнями, визначення системоутворювальних елементів освіти у двох вимірах: вертикальному (ступені навчання) і горизонтальному (міжпредметні зв'язки);

- теорія курикулуму – структура, процес трансляції й оцінювання учнями соціального досвіду в межах навчального закладу.

Мета написання статті. Розкрити підходи до визначення зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, розглянути напрями та рівні його ймовірного корегування.

Виклад основного матеріалу. Розгляд змісту навчально-дослідницької діяльності здійснювати з урахуванням смислових полів понять «активний інформаційний простір», «неактивний інформаційний простір майбутнього», «неактивний інформаційний простір минулого». Активний інформаційний простір розглядаємо як обшир, у якому і завдяки якому виробляється, існує, циркулює, розвивається, використовується інформація. Неактивний інформаційний простір майбутнього тлумачимо як обшир, котрий включає в себе інформацію про сукупність усіх форм матерії, пізнання якої в процесі людської діяльності стане визначальним чинником розвитку й продукування інформації; існує в модусі

майбутнього; обшир пізнання, розширення меж якого визначає тенденції подальшого цивілізаційного розвитку. Неактивний інформаційний простір минулого являє собою обшир, котрий включає в себе інформацію про сукупність усіх форм матерії, які стосуються попередньої людської діяльності; існує в модусі минулого; обшир пізнання, розширення меж якого в більшій чи меншій мірі впливає на соціальний розвиток.

Акцентуємо увагу на тому, що зміст навчально-дослідницької діяльності визначається масивом інформації, яка входить до активного інформаційного простору. Для порівняння зазначимо, що в процесі здійснення науково-дослідницької діяльності активізуються інші інформаційні простори, оскільки діяльність здійснюється і в активному інформаційному просторі, і в неактивних інформаційних просторах майбутнього й (чи) минулого. Наслідок цієї діяльності полягає у «переведенні» інформації з неактивних інформаційних просторів в активний інформаційний простір та у постійному поповненні й осучасненні масиву інформації активного інформаційного простору. Звісно зазначенні процеси мають суттєвий вплив на зміст освіти у цілому та на зміст навчально-дослідницької діяльності зокрема.

Отже, **визначення змісту навчально-дослідницької діяльності як педагогічно адаптованої системи знань, умінь і навичок** реалізується на *рівні інформаційного простору*. На цьому рівні здійснюється опрацювання, відбір і систематизація інформації з урахування психофізіологічних і вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку та визначення змісту освіти як педагогічно адаптованої системи знань, умінь і навичок, способів навчальної діяльності. Зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів майже співвідноситься зі змістом освіти, який в урочний час запроваджується у школі I ступеня та доповнюється інформацією активного інформаційного простору для організації позаурочної пізнавальної активності дітей.

У разі якщо мова йде про зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів як про процес вважаємо за доцільне послуговуватися терміном «середовище», а для розгляду змісту навчально-дослідницької діяльності як результату використовуватимемо термін «простір». З урахуванням зазначеного, проаналізуємо зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів і як процес, і як результат.

Зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів як процес набуває корегування на *рівні освітнього середовища школи*, яке, вслід за А. Цимбалару [6], розуміємо як утворення, що являє собою сукупність подій (багатовимірна педагогічна реальність), що забезпечують освоєння його наповнення та задоволення освітніх потреб кожної особистості. У освітньому середовищі відбувається «зустріч» і присвоєння дитиною ціннісних орієнтирів, проблемно-цільових установок, способів і методів мислення і діяльності, які були характерні для тієї або іншої регіональної суспільної системи [2]. Зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів на рівні освітнього середовища школи, перш за все, визначається орієнтованістю навчального закладу на впровадження педагогічно адаптованої системи знань, умінь і навичок, способів навчальної діяльності таким чином, щоб діти мали можливість набувати здатність відкрити для себе нові знання і способи дій та виявляти цю здатність у змінених умовах.

Наступним рівнем визначення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів як процесу є *рівень навчального середовища*, який являє собою сукупність природних і соціальних умов і впливів, що оточують дитину. Доступна для учасників навчально-виховного процесу якісна й кількісна різноманітність компонентів навчального середовища визначає його потенційне дидактичне застосування, а отже слугує ймовірному розширенню як змісту освіти, який використовується на рівні конкретного навчального закладу, так і змісту, який може використовуватися вчителями закладу для організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів. У такому розумінні традиційне навчальне середовище, що існує й функціонує на рівні навчального закладу, йменується, за В. Биковим, закритим навчальним середовищем. Таке середовище є обмеженим щодо складу та структури компонентів, характеризується певною центрованістю у друкованих засобах, які, у свою чергу, мають домінуючий вплив на зміст навчально-дослідницької діяльності. Також у закритому навчальному середовищі передбачається використання відносно вузького спектра матеріальних засобів навчання, інформаційних навчальних ресурсів і педагогічних технологій. Закрите навчальне середовище характеризується обмеженим складом викладацького персоналу й освітнього міркосоціуму та чітко визначеною кількістю навчальних приміщень тощо. Закрите навчальне середовище виявляється практично непридатним для екстериторіального залучення до навчально-дослідницької діяльності учнів і педагогів, які навчаються й працюють поза межами конкретного закладу.

Натомість сучасне відкрите навчальне середовище є потенційно необмеженим щодо обсягів ресурсів, які можуть бути застосовані в навчально-виховному процесі; чисельності користувачів, які можуть використовувати його засоби й технології; кількості учнів, які можуть бути залученні до виконання конкретного завдання. У такому навчальному середовищі створюються додаткові умови для реалізації різних цілей, стратегій і траєкторій навчання й виховання молодших школярів та для забезпечення адаптації компонентів навчального середовища до індивідуальних можливостей і потреб дітей. Завдяки відкритості навчального середовища його учасники мають можливість самі одержувати необхідні знання, вільно користуючись практично необмеженими за обсягом інформаційними ресурсами, тобто базами даних і знань, комп'ютерними, в тому числі мультимедійними, системами

навчального призначення, відео- та аудіозаписами, електронними бібліотеками, поряд із традиційними підручниками й посібниками [1].

Зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, який запроваджується на *рівні навчального середовища* за реалізації закритого навчального середовища різниться від змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів, який супроводжується запровадженням комп'ютерно-технологічної платформи відкритого навчального середовища. У другому випадку ймовірним є доповнення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів додатковою інформацією з активного інформаційного простору. Слід наголосити на тому, що на процес доповнення інформацією змісту навчально-дослідницької діяльності суттєво впливають наміри вчителя, його готовність і здатність організувати навчально-дослідницьку діяльність дітей, ІКТ обізнаність педагога, пізнавальні потреби учнів класу, рівень їхньої навченості й науковості, схвалення адміністрації закладу, підтримка з боку батьків учнів.

Визначення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів як результату здійснюється на *рівні освітнього простору*, який, за А. Цимбалару [6], є складником соціального простору, де розгортаються події відповідно до соціальної та особистісної значущості бажаного результату. Освітній простір має часові характеристики суспільного розвитку (існує в модусах минулого-теперішнього-майбутнього) і вирізняється певними особливостями. Залежно від територіальної представленості та меж (європейський, шкільний та ін.), цей просторово-часовий континуум може розглядатися як простір неперервних, суцільних подій і відповідно моделюватися за двома чотиривимірними системами координат – відносно учнів і відносно закладу освіти.

Також зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів коректується на *рівні навчального простору*. Цей простір утворюється у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка вибудовується в процесі навчання та сприяє, з одного боку, створенню умов для відкриття учнем (групою учнів, учнями класу) суб'єктивно нових знань і (чи) способів дій або для здійснення їхнього перенесення у нові умови діяльності, а з іншого, для формування умінь, які визначають готовність і здатність учнів здійснювати інтелектуальні й практичні дії з метою відкриття суб'єктивно нових знань і (чи) способів дій або здійснення їхнього перенесення у нові умови діяльності.

Висновки. Визначення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів здійснюється на основі змісту освіти, що запроваджується у школі І ступеня. Подальше коригування змісту навчально-дослідницької діяльності відбувається за:

- напрямками – 1) зміст як педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок; 2) зміст як процес; 3) зміст як результат;

- рівнями – 1) зміст як педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок корегується на рівні інформаційного простору; 2) зміст як процес – на рівні освітнього середовища школи й на рівні навчального середовища; 3) зміст як результат – на рівні освітнього простору та на рівні навчального простору.

На *рівні інформаційного простору* зміст навчально-дослідницької діяльності молодших школярів може доповнюватися інформацією активного інформаційного простору у випадках: 1) організації позаурочної пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку; 2) вияву дитиною, групою дітей чи дітьми класу пізнавального інтересу до інформації певного змісту та використання її вчителем для здійснення інтелектуальних і (чи) практичних дій, спрямованих на відкриття суб'єктивно нових знань і способів дій.

На *рівні освітнього середовища школи* зміст навчально-дослідницької діяльності розглядається як процес, який відносно змісту освіти може частково розгортатися, виходити за межі змісту освіти й черпати інформацію з активного інформаційного простору або повністю згортатися й не набувати вияву. На визначення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів на рівні освітнього середовища школи суттєво впливає бажання педагогів навчального закладу організувати діяльності дітей таким чином, щоб вони відкривали для себе суб'єктивно нові знання і способи дій в урочній та позаурочній діяльності.

Подальше уточнення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів як процесу відбувається на *рівні навчального середовища*. Відкрите навчальне середовище на протигагу закритому характеризується доповненням змісту навчально-дослідницької діяльності інформацією з активного інформаційного простору. Добір інформації здійснюється з урахуванням освітніх потреб учня або учнів, спрямовується на індивідуалізацію навчання та слугує реалізації індивідуальних траєкторій розвитку учнів.

Визначення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів як результату віддзеркалює соціальні й особистісні значущості результату реалізації змісту й здійснюється на *рівні освітнього простору* та на *рівні навчального простору*. На цих рівнях йдеться про зміст навчально-дослідницької діяльності, який виявляється у застосуванні учнем динамічних комплексів умінь, які визначають його готовність і здатність до здійснення інтелектуальних і практичних дій під час відкриття суб'єктивно нових знань і (чи) способів дій або їхнє перенесення у нові умови діяльності.

Визначення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів здійснюється на основі змісту освіти, що запроваджується у школі І ступеня. Ймовірність корегування змісту навчально-

дослідницької діяльності молодших школярів спричинюється бажанням педагога впроваджувати цей зміст; його готовністю й здатністю до організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів; наявністю у вчителя відгуку на пізнавальні інтереси (запити) учня і (чи) учнів класу; орієнтованістю педагога на проектування індивідуальних траєкторій розвитку своїх вихованців; орієнтованістю педагогічних дій на актуалізацію «зони найближчого розвитку» дітей; створення умов, які б сприяли розширенню пізнавальних можливостей учнів, стимулювали б їх до вияву самостійності й творчості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Биков В. Ю. Сучасні тенденції інноваційного розвитку інформаційно-освітнього середовища систем відкритої освіти / Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 3 : Загальна середня освіта. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 432 с. – С. 277–290.
2. Груздева Н. В. Методологические подходы к созданию образовательного пространства школы / Н. В. Груздева // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития : материалы шестой научно-практической конференции. – СПб.: «Образование-Культура», 2001. – 152 с. – С. 30.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 322.
4. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
5. Савченко О. Я. Розвивальний потенціал змісту освіти у 12-річній школі / О. Савченко // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 2–7.
6. Цимбалару А. Д. Теоретичні та дидактико-методичні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09. «Теорія навчання» / Анжеліка Дмитрівна Цимбалару. – Київ, 2014. – 41 с. – С. 29.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чернецька Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

УДК 378.147

COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING SPEAKING FOREIGN LANGUAGE

Світлана ЩЕРБИНА (Кіровоград, Україна)

The main issue of the article. There is a well-known fact that language is a product of human society and can exist only in human society. Ideas and thoughts reflecting different aspects of life find their way into the material reality of people through the medium of language. A constant close bond between the history of a people and the history of its language makes itself quite evident.

Nowadays generation can be proud of living in such a century – the century of high technologies, computerization and globalization. Namely, the last word has a special meaning. At present all people ideas, inventions, problems and their solutions are becoming closer and closer around the world getting the name Global. We can definitely notice that humanity is at its zenith-people need global communication and mutual understanding. In that way we can undoubtedly say that the main idea of learning foreign language is speaking. Thus, teaching speaking is one of the most specific kinds of work in teaching languages. The teacher must show all his professional skills:

- as a psychologist (because only he knows his audience and guesses how it can react the course of the lesson, only he knows students mental abilities and many others);
- as a professional in linguistic sphere.

The analysis of the latest publications and scientific research. Teaching speaking is an important part of forming communicative competence of students. The analysis of recent literature on the problem of forming communicative competence shows that there is a certain number of works devoted to the methods of forming speaking skills on the base of communicative approach [2;4;6;10;11;]. Paulston C. considers linguistic and communicative competence in its correlation [8], Tarone E. focuses on the notion of communicative strategy [9]. The concept of communicative approach was originally developed by the sociolinguist Hymes [3]. It was further developed by Michael Canale, Merrill Swain and Sandra Savignon. According to Canale, communicative competence refers to “the underlying systems of knowledge and skills required for communication” [1:5]. Some scientists suggest to use role plays in language teaching to form students’ communicative and speaking skills [5;7].

The aim of this article is to analyze the role of teaching speaking in forming students’ communicative competence and suggest a set of special techniques for improving their speaking skills.

For emphasizing the role of teacher we can realize the meaning “an ability to feel audience” because it’s the greatest teacher’s gift. That’s why every teacher knows very much that the final purpose in teaching communicative speech on every lesson is “to produce” the so-called communicative ability instead of simple or silent understanding.

The basic material. To go on this discussion I’d like to offer an interesting point of view of British linguist Jeremy Harmer [2]. In his book “How to teach English” he answers the question “Why encourage students to do speaking tasks?”

There are three basic reasons why it is a good idea to give students speaking tasks, which provoke them to use all and any language at their command.

Rehearsal: getting students to have a free discussion gives them a chance to rehearse having discussions outside the classroom. Having them to take part in a role-play at an airport, check-in desk allows them to rehearse such a real-life event in the safety of the classroom. This is not the same as practice in which more detailed study takes place; instead it is a way for students “to get the feeling” of what communicating in the foreign language really feels like.

Feedback: speaking tasks where students are trying to use all and any language they know provides feedback for both teachers and students. Teachers can see how well their class is doing and what language problem they have (that is a good reason for “boomerang “ lessons); students also can see how easy they find a particular kind of speaking and what they need to do to improve. Speaking activities can give them enormous confidence and satisfaction, and with sensitive teacher guidance can encourage them into further study.

Engagement: good speaking activities can and should be highly motivating. If all the students are participating fully – and if the teacher has set up with the activity properly and can then give sympathetic and useful feedback – they will get tremendous satisfaction from it.

Many speaking tasks (role-playing, discussion, problem solving etc) are intrinsically enjoyable in themselves.

Taking into account all these advices we’d like to propose the examples in this kind of work.

News and Media

Television

Task 1) Discuss the following question in groups.

- How much television do you watch?
- What are your favorite programs?
- Are there any programs that you particularly dislike?

Opposite this task on the right there is a picture with a large screen where are photos of different programs interviewers and famous film extracts. This task is given for discussion in groups and students can help each other.

Task 2) Below there is a list of things we can watch on television. If necessary, check the meaning of the words and phrases in bold in your mini-dictionary. Then mark them as follows:

1. if you think there are many of these on television in your country;
2. if you think there are about the right amount of these;
3. if you think there should be more of these;
4. if you don’t have these in your country at all.
 - a. Advertisements that use attractive people to sell products like cars or perfume
 - b. Government advertizing campaigns against things like drink-driving;
 - c. Programs with live sports coverage;
 - d. Children’s programs which include violence;
 - e. Long complicated murder mysteries or thrillers;
 - f. Interviews with politicians;
 - g. Chat shows;
 - h. Game shows;
 - i. Soap operas;

The second task for giving feedback to students, for having necessary vocabulary (phrases, verbs), which stimulate them for discussion.

Task 3) Listen to four people talking about television. Which of the things listed in Task 2 are they talking about?

Task 4) Listen to the speakers again. Which of the adjectives in the box below did each one use to describe their feelings? Which form did they use?

Annoying/ annoyed interesting/ interested /boring/bored worrying/ worried shocking/ shocked upset/ upsetting confused/ confusing.

The next step – we propose 3-4 tasks for students who need additional information to explain their minds.

The important elements of the task-based approach are as follows:

1. Learners are provided with the language needed in order to perform the task. This can only be anticipated to some extent – it will be partly depend on what the individual student wants to say.

2. Learners use the best language they can to achieve the task, and are encouraged to raise their game.

For this reason planning and rehearsal time is built into the preparation stages, with the intention of encouraging students to be more ambitious in what they try to say. It is sometimes suggested that the teacher should deliberately put students under more pressure to improve their performance.

3. Tasks provide students with just the right amount of challenge. Students use what they already know, developing their confidence and fluency, and at the same time creating a need for further new input. However, learners should not be overstretched, or they will resort to pidgin-English (or to their own language) to perform the task. We start with the simpler personalized tasks and gradually move on to simulation and more complex discussions as students’ knowledge and confidence increases.

The conclusions and perspectives. What are the advantages of a communicative and a task-based approach?

Students have regular and structured opportunities to speak and are given an opportunity to practise skills and language that they may well need to use in the "real world".

It contributes to progress at this critical stage, by encouraging students to plan and be more ambitious in the language they use, rather than just saying the first thing that comes to their heads.

Because learners are striving to express what they want to say, they are more motivated to absorb the language needed - either new language they ask you for, or language that they have already met, but not acquired properly so far.

The tasks offer variety of pace, especially when combined with a more traditional syllabus.

Tasks provide a traditional opportunity for revision and recycling and give teachers the opportunity to assess learners' progress.

BIBLIOGRAPHY

1. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. – Oxford University Press.1987. – P.176-190.
2. 1.Harmer J. How to teach English. – London, Addison Wesley, Longman,1998.- 198p.
3. 2.Haymes D. On Communicative competence // Sociolinguistics. Ed. by B.Pride and J.Holmes. London,1972. – P.14-31.
4. 3/Johnson K. Communication in the Classroom. – Hong-Kong,1981.- P/68-87.
5. Ladousse G.P. Role Play/ - Oxford University Press,1992. -181p.
6. Littlewood W. Communicative Language Teaching. – Cambridge,1981.- P.5-12.
7. Livingstone C. Role Play in Language Learning. – London: Longman, 1983.- 127p.
8. Paulston C. Linguistic and Communicative Competence TESOL Quarterly,vol.8,N4,Dec.,1974.- P.39-54.
9. Tarone E. Some Thoughts on the Notion of Communicative Strategy. TESOL Quarterly, vol.15, N3, 1981. – P.65-84.
10. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication. Oxford University Press, 1978. -186p.
11. Xie L. In Defence of the Communicative Approach. ELT Journal.Vol.38,N1, 1984. – P.62-79.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Щербина Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

Коло наукових інтересів: оптимізація навчання іноземним мовам у немовних вищих навчальних закладах шляхом впровадження новітніх освітніх технологій навчання.

УДК 1;159.9.07

ДІЯЛЬНІСТЬ ТРЕНЕРА, ЯК ВИКЛАДАЧА У ФУТБОЛЬНІЙ КОМАНДІ

Артем ТРУШКІН (Полтава,Україна)

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями. Майстерність тренера багато в чому визначається наявністю тих якостей, які показують своєрідність його спілкування з учнями, визначають швидкість і рівень оволодіння ним різними вміннями. Усе набуває особливої гостроти від найвищих досягнень. У сфері діяльності найважливіше знати, як сформувані позитивні міжособистісні стосунки у команді, як уникнути конфлікту, вийти потім із нього, як створити такий соціально-психологічний клімат, який сприяв би успішному формуванню мотивації спортсмена, його готовності витримувати граничні навантаження і прагнення досягти результату. Професійно важливі якості особи тренера та шляхи формування цих якостей видаються особливо цікавими. Робота тренерів у командах залежить від спрямованості на досягнення спортсменами максимальних результатів, незважаючи ні на що, і на формування гармонійно розвиненої особистості спортсмена.

Якщо тренер прагне постійно вдосконалювати себе як керівника, його індивідуально-психологічні характеристики повинні відповідати необхідним загальноствановленим вимогам до компонентів структури особистості здібного керівника, організатора.

Формування цілей статті. Метою проведення нашого дослідження є акцентування у роботі тренерів ДЮСШ уваги на розвитку професійних якостей особистості тренера як викладача під час роботи з командою, дотримання ним психологічних особливостей та професійних якостей.

Предмет дослідження - професійні тренери-викладачі.

Гіпотеза дослідження - тренери мають кваліфіковано оцінювати свої професійні уміння,робити правильний аналіз власних дій.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що його висновки, основні твердження та методичні рекомендації можна використовувати у навчально-виховному процесі як засіб під час проведення курсів з підвищення кваліфікації чи навчання тренерів за програмами ФФУ.

Аналіз основних публікацій та досліджень. Різномічним аспектам дослідження особистості тренера приділяли увагу провідні теоретики спорту, тренери-практики, психологи.(І.Є. Турчин, Д.А. Тишлер, А.В. Тарасов, А.П. Бондарчук, С.М. Войцеховський, Г.В. Ложкін, Н.Ю. Волянук). Вони визначили найбільш значущі особистісні та професійні якості у період їхніх найвищих професійних досягнень.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячено означену статтю. Незважаючи на велику кількість досліджень у роботі тренерів у командах, питання про їх

діяльність як викладачів остаточно не вирішене.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На думку І.Н. Решетень і М.І. Фролової, спортсмени-розрядники й майстри спорту вважають найбільш значимими комунікативні якості тренера, у яких безпосередньо проявляється його ставлення до них (доброта, чуйність, справедливість, тактовність, дружелюбність). Проте, якщо зі зростанням майстерності спортсменів вони змінюються, спортсмени збірних команд країни оцінюють тренерів із функціонального підходу. Вони вважають найбільш значимими властивості, що відбивають професійно-ділову підготовку тренерів (високий рівень компетентності з питань методики тренування, творче ставлення до роботи, знання тактики, ведення спортивних поєдинків, вміння налаштувати спортсмена на боротьбу, підтримувати дисципліну на зборах, вимогливість).

Також важливе значення має і розуміння тренерами спортсменів. Воно передбачає уміння тренера проникнути у внутрішній світ учнів, знайти потрібні форми звернення до них. Порозуміння тренерів та його вихованців зумовлює їхню соціально-психологічну сумісність. Нерозуміння тренером учнів веде до загострення негативних стосунків між ними, які проявляються у неповазі до особистості учня, упередженої думки тренера про нього, у недостатній увазі до його потреб, невитриманості та брутальності вчителя, офіційності тону, підвищених інтонацій у розмові, мінливості у настрої тренера тощо.

Практичним значенням роботи є те, що вона може бути використана вчителями фізичного виховання, тренерами, студентами, які навчаються на профільних факультетах і в майбутньому поповнять ряди тренерсько-викладацького складу збірних, команд, ДЮСШ тощо.

Секція №2 Діяльність тренера як викладача у футбольній команді.

Кожного разу, коли мова йде про діяльність спортсмена або спортивної команди, постає питання про людину, яка здійснювала б керівництво такою діяльністю, визначала б форми та методи, спрямовувала б і корегувала її перебіг, тобто про людину-керівника, функції якої у спортивній команді виконує тренер.

Керівництвом називають інтегруючі дії організації або посадової особи (у даному випадку тренера), спрямовані на поєднання зусиль, дій організацій або спеціалістів [8, 9]. Основними відмінними рисами керівника є:

- вплив на суб'єктів керування, використовуючи переважно владу та посадові повноваження;
- реалізація функцій постановки цілей, завдань, чіткий контроль за ходом їх виконання;
- вибір соціального об'єкта керівництва – групи людей (спортивний клуб, команда, спортсмен, тренерський склад, лікарі, масажисти та ін.);
- вибір варіантів дій, опосередкований посадовими повноваженнями та функціональними обов'язками.

Ефективність керівництва залежить від ступеня виразності й оптимального ефективного поєднання в особі тренера вроджених задатків та здібностей набутого професійного і життєвого досвіду, які у цілому складаються із впливу таких факторів:

- 1) Емоційна врівноваженість тренера і стійкість та послідовність структури його поведінки, що формує у спортсменів відчуття впевненості та створює у них систему цілепокладання;
- 2) Адекватність соціально-психологічних настанов тренера спортсменам, що сприяє об'єктивному оцінюванню та ефективності їхньої діяльності;
- 3) Стабільність статусів та ролей, що створює у спортсмена почуття стабільності власного становища у команді, тим самим формуючи впевненість у собі та корисності власних дій;
- 4) Відповідність між стилем керівництва і рівнем організації команди, що сприяє покращенню взаємодії в системі тренер – спортивна команда [8].

За однакової системи виховання й освіти, рівня спортивної майстерності людей (у тому числі й колишніх висококласних спортсменів) можуть сформуватися не тільки різні за стилем, а й за фахом тренери. Але, як вважають провідні теоретики спорту, тренери-практики та спортивні психологи теоретичні обґрунтування успіху тренерської діяльності не завжди збігаються із практичним станом речей.

Зміст і спрямованість діяльності тренера-педагога у спорті має свої специфічні особливості, які розкриває вже саме поняття "тренер-педагог". Тому, очевидно, окрему характеристику повинна отримати як педагогічна, так і тренерська діяльність [11, 12, 13, 14, 15, 16].

Зокрема, серед особливостей педагогічної діяльності тренера називають *високий рівень нормативності, соціальної відповідності та морального боргу державним освітнім стандартам відповідно до його діяльності, стосовно об'єкта, предмета, форми та засобів виконання, коли об'єктами є учні, навчальні групи, батьки учнів, колеги тощо.*[13]

Визначають такі особливості тренерської діяльності [17, 11, 12, 13, 14, 15, 16]:

- провідна роль тренера, його вплив на особистість спортсмена, що висуває додаткові вимоги як до особистості тренера, так і до його професійних якостей;
- тренер постійно відповідає за фізичне і психічне благополуччя своїх учнів, а також за їх виховання і становлення як особистості тренера та громадянина своєї країни;
- оскільки стосунки в системі "тренер-спортсмен" опосередковані успіхом та постійним зростанням

результатів учнів, такі взаємозв'язки часто нетривалі і пов'язані з переходом спортсмена до інших тренерів;

–підвищений рівень стресовості в діяльності тренера, що позначається на його душевному стані, здоров'ї та знижує ефективність професійної діяльності;

–нерегламентованість діяльності тренера часовими та функціональними рамками, коли виникає необхідність роботи зранку до пізнього вечора, у святкові та вихідні дні, до того ж формальні обов'язки тренера поширюються й на ті сфери, які, здавалося б, не входять до обов'язків тренера (вихователь, психолог, адміністратор тощо);

–протириччя між необхідністю знати все про спортсменів, допомагати їм, бути наставником і порадиником та неможливістю скорочувати дистанцію, що може перетворити ділові стосунки між тренером і спортсменом на неформальні, емоційні;

–необхідність бути пропагандистом власної сфери діяльності вимагає від тренера завжди мати хорошу фізичну форму, тим самим стимулювати власним прикладом своїх учнів до занять спортом, легко, без надмірних зусиль виконуючи та демонструючи той чи інший руховий елемент, вправу чи дію. Вважають, що тренер начебто опосередковано діє під час змагань, однак він бере участь у спортивній боротьбі, у процесі підготовки до неї спортсменів та керування ними в межах, обумовлених правилами змагань.

Останнє особливо актуальне, бо визначає надійність діяльності тренера, пов'язаної з його функціональними можливостями, працездатністю, що проявляється у збереженні оптимальних параметрів його діяльності [19, 20, 21]. А саме у процесі тривалої діяльності; за умов наявності сильних позитивних або негативних емоцій; в умовах жорсткого ліміту часу; під час швидкої та різкої зміни ситуації.

Управління поведінкою і діяльністю спортсменів на рівні формальної структури здійснює тренер. Він є тією людиною, в руках якого зосереджено офіційне керівництво спортивним колективом. Діяльність тренера як офіційного керівника команди досить багатогранна. Аналіз цієї діяльності дозволяє виділити наступні основні функції тренера. [1, 4]

А) *Інформаційна функція*. Тут тренер розглядається як фахівець, що володіє необхідними знаннями в галузі спорту та суміжних дисциплін: теорії і методики спортивного тренування, педагогіці, психології, фізіології та ін. Дуже важливо, щоб тренер постійно стежив за новітніми досягненнями в галузі розвитку сучасної спортивної науки.

Б) *Навчальна функція*. В.В. Лобановський: «Тренер повинен вчитися все життя. Якщо зачерствів, перестав учитися – значить, перестав бути тренером».

Тренер, як людина, що постійно працює з колективом виконує функції педагога. Під його керівництвом спортсмени вдосконалюють свої рухові навички та вміння, удосконалюють фізичні якості, розучують техніко-тактичні комбінації.

У порівнянні з іншими педагогічними професіями діяльність тренера ускладнюється тим, що йому часто доводиться навчати спортсменів таким діям, які вони самі зараз не в змозі виконати на необхідному рівні.

В) *Виховна функція*. Тренер своїм прикладом впливає на розвиток і формування особистості спортсменів, на виховання у них високої свідомості і відповідальності за виконання поставлених цілей. Дуже важливо, щоб тренер мав соціально-позитивні риси і був професіоналом у своїй справі. Однак більшість тренерів як дитячо-юнацьких, так і дорослих іноді забувають, з ким вони працюють.

Г) *Керівна функція*. У тренерській діяльності ця функція є центральною. У ній найбільш повно розкривається професіоналізм і майстерність тренера. Як керівник команди тренер несе відповідальність за всіх членів команди, за формування та досягнення високих спортивних результатів, за націленість команди на останні.

Д) *Адміністративна функція*. В обов'язки тренера входить виконання ряду адміністративно-господарських обов'язків: організація та проведення зборів і змагань, оренда приміщень і спортивних споруд, знаходження спонсорів, забезпечення спортсменів інвентарем та ін. [6]

Виділяють три основні **типи керівництва**: авторитарний, демократичний і ліберальний. Цей перелік умовний, бо типів керівництва може бути більше і вони залежать також і від індивідуально-особистісних якостей тренерів, від досвіду їхньої роботи і спілкування зі спортсменами.

1) **Авторитарний стиль** роботи тренера характеризується високою централізацією керівництва, великою вимогливістю, жорстким контролем, чітким виконанням поставлених завдань. Працюючи із спортсменами, авторитарний тренер вимагає чіткого виконання й підпорядкування його вимогам, не любить прояви самостійності та ініціативи, жорстко карає порушників дисципліни, не терпить заперечень і обговорень своїх наказів.

Слід зазначити, що авторитарний стиль керівництва, на думку спортивних психологів, є найбільш підходящим у спортивній практиці.

Наковці також виділяють *авторитарно-диктаторський* і *адміністративно-диктаторський* стиль керівництва тренера.

–*Авторитарно-диктаторський* – всі вказівки віддаються у вигляді ультимативних розпоряджень і жорстких наказів до виконання. Відхилення від вказівок розглядається як непокоря і карається

адміністративними санкціями: догани, стягнення, позбавлення грошових премій, пільг та ін
 –Адміністративно-диктаторський тренер визнає тільки свою абсолютну владу, ні з ким її не поділяє, його слово вважається законом для всіх, найменший прояв самостійності розглядається як грубе порушення субординації і дисципліни. Такий тренер добре ставиться до тих спортсменів, які з ним не сперечаються, виконують усі його розпорядження і підтримують його починання.

2) **Демократичний стиль** керівництва. Такий стиль передбачає опору тренера на своїх помічників, на розподіл функцій між ними та уважне ставлення до спортсменів.

Демократичний керівник намагається керувати командою таким чином, щоб спортсмени відчували себе відповідальними за досягнення поставленої мети, проявляли самостійність та ініціативу в досягненні цих цілей. Такий тренер орієнтується на думки команди, рахується із їхніми побажаннями, особливо з думкою капітана команди, і тому спортсмени охоче обговорюють із ним свої особисті проблеми, відчують себе самостійними і охоче діляться думками щодо вдосконалення спортивної майстерності.

Тренер з демократичним стилем керівництва добре обізнаний із внутрішнім життям команди, добре знає турботи і тривоги своїх спортсменів. Впевненість у своїх силах, тактовність, колегіальність – ось головні риси тренера демократичного стилю керівництва.

3) **Ліберальний стиль** керівництва передбачає незначну участь тренера в управлінні командою. Тренер намагається якомога менше втручатися у справи команди, надаючи спортсменам змогу самим приймати рішення і коригувати свою поведінку. Контроль за діяльністю спортсменів здійснюється епізодично, у своїх вимогах він непослідовний, основною своєю функцією вважає надання спортсменам інформації та консультативних порад, однак воліє це робити тільки у тих випадках, коли спортсмени самі звертаються до нього за порадами або за допомогою.

В основному його зауваження і похвала носять формальний характер, він не любить втручатися у з'ясування стосунків з приводу порушення дисципліни і невиконання завдань. У команді, якою керує ліберальний тренер, спортсмени в основному самі по собі, тому очікувати високих результатів дуже важко, якщо тільки у команді не зібралися дуже самостійні і вольові спортсмени.[2, 3, 5, 7]

Отже, слід пам'ятати, що у спортивній практиці рідко зустрічається тільки якийсь один з перерахованих стилів керівництва. Як уже згадувалося, стиль керівництва багато у чому залежить від індивідуальних особливостей тренера, а також від соціально-психологічних феноменів навколишнього середовища.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабушкин Г.Д. Специфика деятельности тренера. – // Г.Д. Бабушкин Специфика деятельности тренера. – Омск: ОГИФК, 1985. – 68 с.
2. Воронова В.И. Психологическое сопровождение спортивной деятельности в футболе. – // В.И.Воронова Психологическое сопровождение спортивной деятельности в футболе–К.:ФФУ,2001. – 136 с.
3. Волков И.П. Очерки спортивной акмеологии. – // И.П. Волков Очерки спортивной акмеологии. – СПб: БПА, 1998. – 126 с.
4. Ганюшкин А.Д. К вопросу о технологии психологической подготовки спортсмена // Психологические аспекты подготовки спортсменов. А.Д.Ганюшкин К вопросу о технологии психологической подготовки спортсмена // Психологические аспекты подготовки спортсменов. – Смоленск: СГИФК, 1980. – С. 3-9
5. Гогонов Е.Н., Мартынов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. – // Е.Н. Гогонов, Б.И. Мартынов Психология физического воспитания и спорта. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
6. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. – // Г.Д. Горбунов Психопедагогика спорта. – М.:ФиС,1986. – 208 с.
7. Жмарев Н.В. Системный подход и целевое управление в спорте. – // Н.В.Жмарев Системный подход и целевое управление в спорте. – К.: Здоров'я, 1984. – 144 с.
8. Жмарев Н.В. Управленческая и организаторская деятельность тренера. – // Н.В.Жмарев Управленческая и организаторская деятельность тренера. – К.: Здоров'я, 1986. – 128 с.
9. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. – //Л.Ф. Бурлачук Психодиагностика личности. – К.:Здоров'я,1989. – 164 с.
10. Бабушкин Г.Д. Специфика деятельности тренера. – // Г.Д.Бабушкин Специфика деятельности тренера. – Омск: ОГИФК,1985. – 68 с.
11. Загайнов Р. Проклятие профессии.// Р. Загайнов Проклятие профессии – М.: Смысл 2001. – 572 с.
12. Корх А.Я.Тренер: деятельность и личность. – // А.Я.Корх Тренер: деятельность и личность. – М.:Терра-спорт,2000. – 120 с.
13. Кретти Б.Д. Психология в современном спорте. – //Б.Д.Кретти Психология в современном спорте. – М.:ФиС,1978. – 224 с.
14. Коломойцев Ю.А. Социально-психологический климат спортивного коллектива: структура и пути оптимизации // Ю.А.Коломойцев Социально-психологический климат спортивного коллектива: структура и пути оптимизации : Дис. д-ра психол.наук. – Минск, 2001. – 208 с.
15. Ложкин Г.В., Волянюк Н.Ю. Акмеологический инвариант профессионализма тренера // Спортивный психолог. – 2004. – № 2. –С. 27-39.
16. Носов В. Психологический настрой команды – важнейший элемент тренировочного процесса / Футбол-профи. 2006. – № 3 (4). – С. 4-9.
17. Николаев А.Н. Психологическая специфика деятельности тренера ДЮСШ // Физическая культура. – 2003. – № 4. – С. 28-31.
18. Психология спорта высших достижений / Под редакцией А.В.Родионова. – М.: ФиС, 1979. – 144 с.
19. Прохоров В.Н. Педагогическая позиция тренера как воспитателя / Вопросы становления и самореализации специалиста: психопедагогический аспект. – СПб., 1997. – С. 27-29.
20. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта. // А.В. Родионов Психология физического воспитания и спорта. – М.: Академический проект, 2004. – 570 с.
21. Решетень И.Н., Кобер И.Х., Прохорова М.В. Основы педагогического мастерства тренера // И.Н. Решетень, И.Х. Кобер, М.В. Прохорова Основы педагогического мастерства тренера: Учеб.пособие. – Малаховка: МОГИФК, 1986. – 56 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Трушкін Артем Павлович – аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка, тренер з футболу.

УДК 373.5:796

ОЗДОРОВЧА СПРЯМОВАНІСТЬ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Валентина ЧЕРНІЙ (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. Здоров'я дітей та підлітків є проблемою першочергової важливості, оскільки воно визначає майбутнє країни, генофонд нації, науковий та економічний потенціал суспільства, забезпечує сталий національний розвиток. Ефективним засобом збереження й удосконалення здоров'я виступає фізичне виховання, яке є важливим засобом забезпечення повноцінного розвитку дітей і молоді, зміцнення їхнього здоров'я, формування здорового способу життя.

Необхідність посилення фізичного виховання у школі обумовлюється погіршенням стану здоров'я учнів. Численними дослідженнями встановлено, що протягом усього періоду навчання у школі збільшується кількість відхилень у стані здоров'я дітей і хронічних захворювань, погіршуються показники фізичного й психічного розвитку дітей і підлітків [4]. Недостатньо уваги приділяється питанню створення умов для збереження та зміцнення здоров'я дітей під час навчально-виховного процесу. В практичній організації шкільного середовища не враховуються індивідуальні особливості психофізичного розвитку кожної дитини, що призводить до виникнення стресових станів. Вирішення в освітніх закладах цієї проблеми залежить від запровадження нових підходів до організації шкільного фізичного виховання, які забезпечать оздоровчу спрямованість уроків фізичної культури, що дасть змогу по-новому підійти до питання зміцнення здоров'я школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні підходи щодо оздоровлення дітей різного віку у процесі фізичного виховання висвітлено у дослідженнях учених О. П. Аксьонової, Е. С. Вільчковського, Н. Ф. Денисенко, О. Г. Сухарева, Ю. А. Ямпольської та ін., формування здорового способу життя засобами фізичного виховання досліджували В. Г. Ареф'єв, Г. І. Власюк, О. Д. Дубогай, М. Д. Зубалій, А. В. Полулях, інноваційні підходи в системі фізичного виховання розглянуті у працях О. Л. Благій, М. М. Булатової, Л. В. Волкова, Г. В. Дзюк, Т. Ю. Круцевич, Б. М. Москаленко, В. Н. Платонова, Б. М. Шияна та ін., впровадження сучасних оздоровчих занять із школярами у навчальний процес представлено В. Ф. Базарним, О. І. Бичуком, О. І. Булгаковим, О. М. Ващенко, В. В. Золочевським, І. О. Когут, В. Л. Маринич, О. Г. Шалепою, В. С. Язловецьким та ін.

Мета дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення практичного досвіду вчителів фізичної культури й наукових досліджень учених щодо реалізації оздоровчої спрямованості уроків фізичної культури у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Науковці Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, О. Д. Дубогай, Т. Ю. Круцевич, А. В. Полулях та ін. наголошують на недостатній мотивації учнів до покращення здоров'я та підвищення рівня фізичного стану. Одним із перспективних напрямів вирішення цієї проблеми є формування здорового способу життя та ціннісного ставлення школярів до здоров'я в процесі фізичного виховання. Урок фізичної культури посідає провідне місце у фізичному вихованні і є для всіх учнів обов'язковою формою занять, що забезпечує набуття необхідного мінімуму знань, умінь і навичок, передбачених програмою [2]. Особливості сучасної методики проведення уроків фізичної культури в школі полягають у врахуванні індивідуальних особливостей організму дитини, що дозволить диференціювати завдання й втілити в практику індивідуальний підхід до учнів. Зокрема, фахівці у галузі фізичного виховання і спорту наголошують, що заняття фізичною культурою у сучасній школі доцільно проводити за індивідуальними програмами, залежно від рівня фізичного розвитку [2:5].

Сучасні підходи до реалізації завдань фізичного виховання та проведення уроків з фізичної культури у школі враховують результати спеціальних досліджень у галузі педіатрії і гігієни, анатомії і фізіології дитини. В результаті цього в школі впроваджується комплекс заходів, які забезпечують диференціацію та індивідуалізацію фізичного виховання учнів із метою своєчасного попередження шкідливих наслідків гіпер- та гіпокінезії [6]. До таких заходів, наприклад, належить здійснення медико-педагогічного контролю за якістю проведення уроків фізичної культури. Із цією метою медичні й педагогічні працівники регулярно здійснюють контрольні відвідування занять із фізичної культури, зокрема: 1 раз на місяць – медична сестра школи, лікар і класний керівник – 1 раз на місяць; шкільний психолог, директор та заступник директора з навчально-виховної роботи – 1 раз на семестр. Крім того, систематично в журналі обліку медико-педагогічного контролю виконують наступні записи: мета уроку та чи досягає її вчитель протягом уроку; які фізичні навантаження він використовує; готовність вчителя до уроку (наявність конспекту уроку, спортивної форми, інвентаря); санітарно-гігієнічні умови приміщення; загальна та моторна щільність уроку; диференційований підхід до визначення фізичного навантаження для учнів за допомогою реєстрації частоти серцевих скорочень кожного учня під час виконання завдань у кожній частині заняття (окрім розрахунків надається графічне зображення); вияв активності дітей.

У процесі медико-педагогічного контролю медична сестра особливу увагу звертає на виконання вказівок лікаря щодо розподілу учнів в медичні групи для занять фізкультурною; відповідність навчального матеріалу уроку програмі, а фізичних навантажень – стану здоров'я учнів; дотримання гігієнічних вимог під час підготовки приміщення й учнів до уроку фізкультури (відповідність нормативів температури і вологості повітря, освітленості приміщення, одягу й взуття учнів, стан спортивного обладнання) і техніки безпеки. Результати контрольних заходів відображаються у картці розвитку учня.

З метою своєчасного виявлення негативних станів у функціонуванні організму, які, перш за все проявляються у зниженні рівня працездатності, призводять до виснаження нервової системи, сучасними фахівцями в галузі фізичного виховання пропонується проведення самоспостереження за змінами власного стану здоров'я [2; 3; 5; 6; 7]. Для цього використовують як суб'єктивні показники (сон, апетит, настрій, самопочуття, бажання відвідувати заняття, займатись домашніми справами, тощо), так і об'єктивні (частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, температура тіла, маса тіла та ін.). Оптимальною формою організації самоспостережень є ведення щоденника самоконтролю. Розв'язуючи оздоровчі завдання уроку фізичної культури у школі, учнів навчають методів контролю й оцінки організму, що має велике значення для організації і самостійного використання засобів фізичного виховання. До того ж вчителі фізичної культури, реалізуючи оздоровчі завдання фізичного виховання, акцентують на них увагу. Вони перевіряють поставу учнів, вміння дихати під час виконання вправ; на окремих уроках розучують комплекси вправ для стопи, правила загартування, тощо.

Оздоровча спрямованість уроків ще має стихійний, формальний характер, не має чітко визначеної системи. Проте вчителі-новатори мають багатий досвід, що дає змогу суттєво вплинути на поліпшення здоров'я і фізичне виховання учнів.

Повчальним у цьому розумінні є досвід роботи вчителя фізичної культури середньої школи № 9 м. Краматорська Донецької області В. А. Авраменко. Традиційні засоби зміцнення здоров'я вчитель-новатор доповнив, розробленою ним у співпраці зі спеціалістами кафедри фізіології Слов'янського педагогічного інституту, методикою використання інгаляції із лікувальних трав, що особливо важливо в умовах міста зі складним екологічним станом. З метою загартування на уроках В. А. Авраменка школярі займались босоніж. Поряд з цим педагог використовував елементи психорегулюючого тренування для підготовки учнів до наступних уроків. Таким чином, нетрадиційні методи і прийоми зміцнення здоров'я, які використовував вчитель у процесі фізичного виховання школярів, не тільки викликали зацікавленість у дітей до занять фізичною культурою, бажання навчатися, а разом із тим здійснювали на організм учнів оздоровчий вплив, сприяли набуттю дітьми стійких гігієнічних навичок та формуванню в них здорового способу [1].

Загартування також стало невід'ємним складником системи оздоровлення, запропонованої Н. М. Моїсеєнковою, вчителем фізичної культури середньої школи № 3 м. Гагаріна. Діти займались в спортивному залі з оголеними торсом, частина уроку проводилась босоніж, що не тільки підвищувало опірність організму до холоду, а й надавало лікувального ефекту. Після ходіння босоніж учні енергійно розтирали ступні та масажували литкові м'язи. Протягом року використовувались контрастні водні процедури: обтирання, обливання теплою і холодною водою, а для загартування носоглотки – полоскання горла холодною водою. На початку уроку педагог використовувала ще один метод профілактики захворювань – точковий масаж. Вплив на точки, які відповідають за імунологічний захист організму, підвищував опірність до застудних захворювань. З оздоровчою метою Н. М. Моїсеєнкова ввела до своїх уроків й інші нетрадиційні методи оздоровлення: елементи йоги, психофізіологічного впливу (аутотренінг, елементи медитації) [10].

Вчитель фізичної культури середньої школи № 24 м. Херсона В. К. Пермінова кожний навчальний рік розпочинала з вивчення учнів. На основі даних анкетування вона отримувала уявлення про стан здоров'я і фізичний розвиток кожної дитини, що давало можливість реалізувати принцип індивідуального підходу в навчанні. Творчо підходила В. К. Пермінова до проведення ранкової гімнастики – з використанням взаємного контролю учнів, у формі конкурсів між класами. Особливого контролю підлягали вправи на поставу. Учні отримували «Пам'ятку про поставу», в якій пропонувались способи її перевірки. У спеціальній пам'ятці для батьків «Тренуйтеся всією родиною» надавались методичні рекомендації із організації спільних занять фізичними вправами і, зокрема, з рухового режиму, ранкової гімнастики, спортивної години і сімейного дня здоров'я. Двічі на тиждень вчитель проводила заняття з ритмічної гімнастики для мам і заняття групи здоров'я для тат. На ці заняття батьки приходили зі своїми дітьми [9].

Такі підходи до занять фізичною культурою активізують творчі пошуки вчителів, стимулюють їхню педагогічну майстерність стосовно оволодіння новітніми формами й методами фізкультурно-оздоровчої роботи. Наведений вище досвід творчо працюючих вчителів дає змогу по-новому підійти до питань зміцнення здоров'я школярів, привести в дію резерви, здатні суттєво вплинути на поліпшення здоров'я і фізичне виховання учнів загалом

Сучасна практика шкіл засвідчує необхідність створення і впровадження організаційних і змістових нововведень у процес організації уроків фізичної культури. Так, класифікуючи форми занять з фізичного виховання, основним напрямом реформування навчально-виховного процесу з фізичного

виховання вчена Н. В. Москаленко вважає за доцільне втілення традиційних форм фізкультурно-оздоровчої роботи з використанням сучасних оздоровчих технологій, а саме: оздоровчі системи, що мають коріння в культурній традиції Стародавнього Сходу; авторські оздоровчі системи; сучасні технології, що будуються на основі наукових досягнень; нові форми рухової активності та нові види спорту; національні види спорту і народні ігри; нові форми фізкультурно-оздоровчої роботи, які істотно трансформують її зміст, тобто об'єднують рухову активність з формуванням світоглядних орієнтацій та морально-етичних норм [8].

Аналіз наукових підходів учених щодо оздоровлення дітей (О. П. Аксьонова, Н. Ф. Денисенко, Т. Є. Бойченко, Е. С. Вільчковський, О. Я. Савченко та ін.) дозволяє зробити висновок, що для продуктивного вирішення оздоровчих завдань уроків фізичної культури доцільно використання сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій. Варто зауважити, що використання сучасних технологій оздоровлення дітей набуває ефективності за певних умов, а саме: опанування педагогами таких технологій, у яких є рухові дії, що включають різні пропріорецептори та активізують в комплексі всі органи і системи організму дітей, їхні аналізатори та сприяють формуванню базових програмових рухових умінь і навичок, тобто – фізкультурній освіті; створення на уроках фізичної культури здоров'язберезувального середовища (це наявність різноманітного обладнання, необхідного для впровадження кожної технології, проведення їх на засадах диференційованого підходу) [3].

Висновки. Отже, на підставі аналізу практичного досвіду вчителів фізичної культури та наукових досліджень учених можна зробити наступні висновки. Успішній реалізації оздоровчої спрямованості уроків фізичної культури у сучасній школі сприяють: дотримання диференційованого, індивідуального підходів до визначення особливостей стану здоров'я учнів, їхніх фізіологічних реакцій на фізичне навантаження із застосуванням постійного медико-педагогічного контролю; врахування індивідуальних, психофізіологічних особливостей школярів, використання різноманітних форм проведення оздоровчих заходів, що забезпечить поліпшення в учнів показників як фізичного, так і розумового розвитку, зростання даних рухової підготовленості.

Перспективи подальших досліджень. Актуальними напрямками подальших наукових розвідок є висвітлення шляхів удосконалення процесу оздоровлення дітей засобами фізичного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авраменко В. А. В 9-й краматорской / В. А. Авраменко // Физическая культура в школе. – 1990. – № 7. – С. 36–38.
2. Ареф'єв В. Г. Фізична культура в школі / В. Г. Ареф'єв, Г. А. Єдинак. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002. – 383 с.
3. Денисенко Н. Через рух до здоров'я дітей : [навч.-метод. посіб.] / Н. Денисенко, О. Аксьонова. – Тернопіль : Мандрівець, 2010 – 88 с.
4. Корнєєв Н. В. Здоров'я школярів, сьогодення та проблеми на перспективу / Н. В. Корнєєв, Г. М. Даниленко // Охорона здоров'я України. – 2003. – № 1. – С.49–54.
5. Фізичне виховання і здоров'я : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [О. Д. Дубогай та ін.] ; за заг. ред. д-ра пед. наук, проф. О. Д. Дубогай ; Нац. банк України ; Ун-т банк. справи. – К. : УБС НБУ, 2012. – 271 с.
6. Язловецький В. С. Організація та методика оздоровчої фізичної культури : [навч. посіб.] / В. С. Язловецький, В. С. Жданова, А. Л. Турчак. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2005. – 204 с.
7. Krutsevich, T. Yu. (2003), *Teoriia i metodyka fizychnoho vihovannia* [Theory and methods of physical education], Olimpiiska literatura, Kyiv, Ukraine.
8. Moskalenko, N. V. (2009), "Theoretical methodical principles of innovative technologies in physical education system of junior schoolchildren", Thesis abstract for Dr.Sc. (Physical Education and Sport), 24.00.02, Ukrainian National University of Physical Culture and Sport, Kyiv, Ukraine.
9. Satsiuk, P. P. (1990), "On the path to self improvement", *Fizicheskaia kultura v shkole*, no. 8, pp. 15–17.
10. Khudoleeva, O. V. (1993), "Innovative forms and methods of sanitation of schoolchildren", *Fizicheskaia kultura v shkole*, no. 6, pp. 15–19.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черній Валентина Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування у школярів здорового способу життя засобами фізичного виховання.

УДК 377.091.2:613.8

КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Ігор ШОСТАК (Кіровоград, Україна)

Постановка проблеми. У процесі вивчення проблеми формування культури здоров'я студентів медичних коледжів у позааудиторній діяльності в різних науках (педагогіці, психології, валеології, лікувальній фізичній культурі та ін.) передбачаємо вирішення ряду протиріч. Зокрема, між соціальними вимогами до виховання медичного працівника молодшої спеціальності бути здоровим та готовим до пропагандистської діяльності і недостатніми можливостями ВНЗ I-II рівня акредитації щодо їхньої ефективної і цілеспрямованої реалізації, між потенційними можливостями позааудиторної освіти та її обмеженим використанням у формуванні культури здоров'я студентів медичних коледжів.

Для того, щоб розкрити сутність досліджуваної нами проблеми, проаналізуємо основні та виокремимо напутні поняття, які характеризують процес формування культури здоров'я.

Аналіз науково-дослідної літератури дозволив виокремити два опорних поняття: «культура» і «здоров'я», а також супутніх понять «здоровий спосіб життя», «здоровий стиль життя», «валеологія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема культури здоров'я глибоко досліджена у психолого-педагогічній літературі починаючи з 80-х років ХХ століття.

Предметом особливої уваги педагогів у ХХ столітті стала організація рухової активності як ефективного методу в збереженні здоров'я людини. У цей час особливої актуальності набуває проблема впровадження в навчально-виховний процес оздоровчих заходів (Г. Ващенко, П. Лесгафт, А. Макаренко, О. Сухомлинський). Наприкінці ХХ століття починається міжнародний рух до здоров'я через культуру (І. Матюшин, Ю. Мельник, В. Скумін). У сучасних дослідженнях проблеми формування здоров'я вивчали В. Бабаліч, В. Бабич, О. Багнетова, В. Горашук, М. Гриньова, В. Кириленко, В. Климова, Г. Кривошеєва, О. Маркова, В. Оржеховська, Л. Татарнікова, А. Турчак, В. Язловецький та ін.) загальновизнаною стає думка про те, що потреба в здоров'ї повинна трансформуватися в культурну потребу та стати нормою життя особистості.

Актуальність дослідження визначається також тим, що, незважаючи на значну кількість теоретичних і емпіричних досліджень, значущість вивчення даної проблеми не знижується і тепер.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні поняття «культура здоров'я» та аналізі супутніх йому визначень в науковій літературі, а також розкритті сутності і змісту цих понять.

Виклад основного матеріалу. Актуальність для людства пошуку способів збереження здоров'я висуває цю проблематику на одне з головних місць не тільки в медичній, а й у педагогічній науці. Це зумовлено тим, що педагогічна наука розробляє способи залучення дітей, учнів, студентів до цінності «здоров'я» як форми культури. Орієнтація студентської молоді на формування культури здоров'я здійснюється в процесі утворення, оскільки володіє в своєму розпорядженні можливостями усунути негативні тенденції у духовній позиції людини, суспільства [5].

Поряд із цим, щоб визначити поняття «культура здоров'я», на нашу думку, слід проаналізувати сутність і зміст його опорних понять «культура» та «здоров'я».

Культура є складною системою існування особистості. У ХХ столітті вчені А. Кребер та К. Клакхон зробили спробу об'єднати досягнення культурологів усього світу й зібрали та проаналізували 180 визначень терміну «культура». У 1983р. на XVII Всесвітньому конгресі в Торонто, присвяченому проблемі «Філософія й культура», було наведено вже кілька сотень визначень цього поняття.

Поняття «культура» об'єднує в собі науку і освіту, мистецтво, мораль, спосіб життя та світогляд. Культура вивчається комплексом різних наук.

Культура – це не просто одна зі специфічних сфер життя суспільства, вона розглядається як культурна реальність, системний людський спосіб буття, що визначає увесь спектр практичної й духовної діяльності людей, їх ставлення до навколишнього світу й до самих себе [3].

Культура постає перед нами як багатогранна проблема історичного розвитку. Незважаючи на різноманітність визначень культури, в них можна виділити синтезуюче ядро, що об'єднує різні точки зору. Таким ядром виступає саме слово «культура», що походить від латинського cultura і в перекладі означає обробіток, вирощування, догляд. Первісно це стосувалося землеробської праці. Згодом термін почав уживатися в ширшому значенні. Вже Цицерон у «Тустуланських бесідах» (45 р. до н.е.) називає філософію «культурою душі». Від справжнього філософа, на його думку, вимагається наполегливе вдосконалення власних розумових здібностей. Саме в культурі мислення Цицерон вбачав шлях до розширення духовного світу людини. В такому розумінні термін «культура» ввійшов до всіх європейських мов, у тому числі й до української [3].

Термін "культура" у початковому його тлумаченні не позначав якогось особливого предмета, стану або змісту. Він був пов'язаний з увлеченням про дію, зусилля, спрямовані на зміну чогось і тому вживався з певним доповненням, позначаючи завжди культуру чогось: культуру духу, культуру розуму, культуру здоров'я, тощо [3].

На основі різних форм життєдіяльності виділяються основні частини культури. В одному випадку деякі вчені в структуру духовної культури включають науку, мистецтво і мораль, в іншому – всі форми суспільної свідомості, систему виховання й освіти, засоби пропаганди та інформації, систему установ культури тощо. Виділення структурних елементів духовної або матеріальної культури дозволяє дослідити глибинні пласти її розвитку і функціонування. Разом з тим слід відзначити, що проблема структуризації культури остаточно ще не розв'язана.

Вслід за терміном «культура» для більш глибокого аналізу сутності проблеми ми досліджуємо тлумачення та зміст терміну «здоров'я».

Засновником науки про здоров'я людини в сучасному її розумінні справедливо вважають І. Брехмана, який працював у Владивостоку. Саме він сформулював методологічні основи збереження та зміцнення здоров'я практично здорових осіб.

У наш час нараховується близько 300 визначень поняття «здоров'я». Слід зазначити, що цей феномен привернув увагу багатьох дослідників з різних галузей наук. Визначення поняття здоров'я є актуальною проблемою науковців, воно має багато аспектів і обумовлене багатьма чинниками, тому

вимагає для свого розв'язання комплексного підходу. Саме тому прийнятого для всіх визначення терміну «здоров'я» поки що не існує.

Найбільш розповсюдженим є визначення стану здоров'я, сформульованого фахівцями Всесвітньої організації охорони здоров'я (1948р.), які вважають, що здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів.

Нова концепція терміну здоров'я розроблена робочою групою ВООЗ дещо по іншому трактує цей феномен: «Здоров'я – це ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення і задовольняти потреби, а з другого, змінювати середовище чи кооперуватися з ним. Тому здоров'я розглядається як ресурс, а не мета життя».

Вчений І. П.Павлов у своїх працях писав: «Здоров'я – це безцінний дар природи, воно дається, на жаль, не навіки, його треба берегти. Але здоров'я людини багато в чому залежить від неї самої, від її способу життя, умов праці, харчування, її звичок.»

Здоров'я – це нормальна функція організму на всіх рівнях його організації. При такому підході нормальне функціонування організму в цілому є одним з основних елементів поняття «здоров'я». Для всіх характеристик людського організму (анатомічних, фізіологічних, біохімічних) обчислюються середньостатистичні показники норми. Організм здоровий, якщо показники його функцій не відхиляються від їхнього відомого середнього стану [1:45].

Проте дискусія між науковцями щодо остаточного та загальноприйнятого визначення феномену здоров'я ще не закінчена.

Таким чином, проаналізувавши два опорних поняття «культура» та «здоров'я» ми вважаємо за необхідне дослідити сутність основного поняття дослідження «культури здоров'я».

Так, термін «культура здоров'я» був уведений у 80-х роках ХХ століття філософом В. Клімовою, але саме значення цього поняття не було розкрито.

Під час теоретичних досліджень зустрічаємо таке визначення, що культура здоров'я – це важливий складовий компонент загальної культури людини, що визначає формування, збереження та зміцнення її здоров'я. Культурна людина є не тільки «споживачем» свого здоров'я, але й його «виробником». Високий рівень культури здоров'я людини передбачає її гармонійне спілкування з природою й оточуючими людьми [2].

Елементом культури здоров'я є уважне і правильне ставлення людини до самої себе, прагнення до самопізнання, формування, розвитку і самовдосконалення своєї особистості.

Культура здоров'я – це не тільки сума знань, обсяг відповідних умінь і навичок, але й здоровий спосіб життя гуманістичної орієнтації. Рівень культури здоров'я визначається знанням резервних можливостей організму (фізичних, психічних, духовних) і вмінням правильно використовувати їх [5].

Для студентів медичного коледжу роль культури здоров'я, здорового способу життя, спортивного стилю життя, гармонійного розвитку фізичних якостей значно зростає у зв'язку із особливостями навчально-виховної діяльності та специфікою майбутньої професії молодшого медичного спеціаліста.

Але для повного розуміння важливості поняття культури здоров'я для медичного працівника, слід визначити його компоненти, які відіграють суттєву роль у професійній діяльності.

Враховуючи різноплановість та об'ємність феномену культури здоров'я в науковій літературі є різні підходи до його визначення. Так, О. Ахвердова та В. Магін в своїх наукових працях зазначають, що: «феномен культури здоров'я слід розглядати як інтегративну особистісну освіту, яка є вираженням гармонійності багатства і цілісності особистості, універсальності її зв'язків з оточуючим світом і людьми, також здібності до творчої та активної життєдіяльності».

На думку О. Микитюк, «здоров'я і формування культури здоров'я студентської молоді – якісна передумова майбутньої самореалізації молодих людей, їх активного довголіття, здатності до створення сім'ї, до складної навчальної і професійної праці, суспільно-політичної і творчої активності».

Достатньо вичерпне визначення поняття культури здоров'я надав С. Свириденко: «культура здоров'я – це історично визначений рівень розвитку вмінь і навичок, що сприяють збереженню, зміцненню та відновленню здоров'я людини, реалізації з цією метою внутрішніх резервів організму. Культура здоров'я відбивається у специфічних формах і способах життєдіяльності особистості, орієнтованих на формування як індивідуального, так і суспільного здоров'я»[5].

Отже, як свідчить теоретичний аналіз більшість науковців схиляються до думки про те, що культура здоров'я – це вкрай важлива складова загальної культури людини, що є однією із найактуальніших проблем сьогодення особливо для студентів, адже розвиток та зростання молоді людини можливий лише у здоровому суспільстві та з умовою дотримання здорового способу життя.

На нашу думку, **«культура здоров'я»** - це невід'ємна складова загальнолюдської культури, формування знань, вмінь і навичок з якої виховують здоров'язбережувальну життєдіяльність особистості.

Очевидно, що поняття «культура здоров'я» тісно пов'язане з поняттям «здоровий спосіб життя».

На Міжнародній конференції з охорони здоров'я, яка проходила в Алма – Аті у 1978 році, поняття **«здоровий спосіб життя»(ЗСЖ)** було визначено, як: «...все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною всіх своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту»[4].

Зоровий спосіб життя являє собою феномен, який співвідноситься з різними аспектами життя людини:

- філософськими ідеалами – уявлення про гідний для звання людини спосіб життя;
- соціальними потребами та можливостями суспільства на кожному конкретному етапі його розвитку та становлення;
- медичними критеріями оцінки фізичного, психічного та морального здоров'я.

У сучасному розумінні *здоровий спосіб життя* – це поведінка людей, яка формується на основі науково-обґрунтованих валеологічних і санітарно-гігієнічних рекомендацій, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я, забезпечення високого рівня життєдіяльності, подовження тривалості та якості активного життя. На думку дослідника ЗСЖ полягає у гармонії та рівновазі у відносинах «людина – соціальне оточення, людина природне середовище».

Здоровий спосіб життя студента – це поняття, що включає в себе цілу низку важливих проблем, а саме: навколишнього середовища та екології, режимів навчання та роботи, фізичної активності, відпочинку та дозвілля, раціонального та збалансованого харчування, фізичного розвитку та підготовленості, міжособистісних відносин, уміння контролювати емоції та долати стресові ситуації, матеріального становища, умов навчання та проживання, медичного контролю та самоконтролю, дотримання правил гігієни у різних сферах життєдіяльності, культуру сексуальних відносин. Оскільки проблеми здорового способу життя студентів зачіпають найрізноманітніші галузі життя людини, що відносяться до компетенції різних наук, то і підхід до їхнього вирішення повинен бути інтегративним [7].

Здоровий спосіб життя студента-медика – це оптимальне та раціональне поєднання способів і форм його життєдіяльності, які спрямовані на постійне збереження та зміцнення власного здоров'я, домінуючими компонентами якого є раціональне здорове харчування, безпечні, якісні для здоров'я умови навчання, побуту та дозвілля, достатня рухова активність, безпечне сексуальне життя, дотримання правил гігієни, загартування, відсутність шкідливих звичок, (володіння необхідною сумою знань умінь та навичок зі збереження та зміцнення власного здоров'я й глибокого усвідомлення студентом важливості практичних дій у цьому напрямі) [7].

Тому, установка та прагнення до покращення здорового способу життя є одним із важливих факторів у формуванні, зміцненні та збереженні культури здоров'я студентів медичних коледжів, спеціальність яких є одна із найважливіших з медичної точки зору, адже навчально-виховний процес їх проходить в напруженому, динамічному інформаційно-енергетичному середовищі. Проте для дотримання та практичного ведення студентами здорового способу життя важливо сформувати у них культуру здоров'я. Тому що, підготовка фахівців із сформованою культурою здоров'я є необхідною умовою для забезпечення держави здоровим та працездатним трудовим потенціалом.

Висновок. Теоретичне осмислення даної проблеми дало можливість визначити сутність і зміст культури здоров'я як в цілому так і для студентів медичних коледжів. На основі узагальнених результатів теоретичного аналізу визначаємо культуру здоров'я як невід'ємну складову загальнолюдської культури, формування знань, вмінь і навичок з якої виховують здорову життєдіяльність особистості.

Під час наступних досліджень даної проблематики передбачаємо, що культура здоров'я студентів медичних коледжів в позааудиторній діяльності істотно підвищиться, якщо запровадити ряд нових педагогічних умов, та експериментально перевірити їх.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амосов, Н.М. Роздуми про здоров'я. 2-е вид. [Текст] / Н.М. Амосов. - М.: Молода гвардія, 1979. - 191с.
2. Горашук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). - Луганск: Альма-матер, 2003. - 376с.
3. Ивина А. А. Культура // Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. (Шевчук Л. К. семінар)
4. Маркова О. В. Виховання здорового способу життя учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/Маркова Олена Віталіївна.-Кіровоград, 2011.-292с.
5. Мойсеюк В. П. Сучасні підходи до вивчення феномену культури здоров'я.-Тернопіль: Богдан, 2012.-125с.
6. Скумин В.А. Культура здоровья - фундаментальная наука о человеке. - Новочеркасск: ТЕРОС, 1995. - 132с.
7. Сущенко Л. П. Здоровий спосіб життя людини як об'єкт соціального пізнання: дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Людмила Петрівна Сущенко ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1997. – 185 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шостак Ігор Олександрович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, голова циклової комісії фізичного виховання Кіровоградського базового медичного коледжу ім. Є. Й. Мухіна.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ АВТОРСЬКОЇ ІНТЕГРОВАНОЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАСТУПНОСТІ В ДНЗ ТА ЗОШ І СТУПЕНЯ

Світлана ЯКИМЕНКО (Миколаїв, Україна)

Постановка проблеми. Демократичні перетворення в українському суспільстві призвели до серйозних змін у системі дошкільної та початкової освіти, які торкнулися як організаційного, так і змістовного боку цих ступенів освіти.

Розвиваються дошкільні установи з пріоритетами одного чи кількох напрямів роботи з дітьми: дитячі садки, центри розвитку дитини.

Позитивно зарекомендували себе освітні установи «початкова школа-дитячий садок», які створюють найбільш сприятливі умови для забезпечення наступності у розвитку, вихованні, навчанні дітей. Позитивні зрушення відбулися у становленні й поширенні психологічної служби для дітей дошкільного й молодшого віку та їх батьків.

Істотно змінилося змістове наповнення освіти дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. У загальному характері й стилі педагогічного процесу все більшого поширення набуває варіативність програм, навчальних планів, засобів навчання. Що значно збагачує зміст як дошкільного, так і початкового ступеня освіти. Почався процес відмови від жорстко регламентованих форм освіти, педагогічною громадськістю прийнято ідеї гуманістичної підготовки [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психологічної, педагогічної й методичної літератури із зазначеної проблеми свідчить про те, що інтеграція змісту дошкільної і початкової освіти розглядається вченими у різних аспектах. Сутність інтеграції, її форми й види досліджуються С. Васильєвою, В. Загв'язинським, В. Ільченко, О. Савченко. Визначенню шляхів та умов інтеграції присвячені праці С. Ахапкіна, Г. Батуріної, Ю. Діка, І. Лернера, А. Пінського, В. Разумовського, Л. Тарасова, В. Усанова. Інтегративні зв'язки й тенденції, реалізовані у програмах із різних предметів середньої загальноосвітньої школи, вивчалися Г. Федорець та іншими дослідниками. С. Архангельський запропонував розглядати інтеграцію на основі взаємозв'язку змісту, методів та типів уроків. Ряд досліджень із проблеми інтеграції змісту предметів у початковій школі здійснено у 80 – 90-і роки ХХ століття.

Аналіз ситуації показує, що ця тенденція повинна змінитися характерною рисою системи освіти в майбутньому. Разом із тим зміни, які відбуваються у системі освіти, показали відсутність технологічного забезпечення процесу неперервної дошкільної та початкової освіти [2].

Затвердження на державному рівні стандартів дошкільної та початкової освіти сприяє забезпеченню наступності й перспективності в її системі.

Так, підготовка до школи часто розглядається як більш раннє вивчення програми першого класу й зводиться до формування вузько-предметних знань і вмінь. У цьому випадку наступність між дошкільним і молодшим шкільним віком визначається не тим, чи розвинені у молодшого школяра якості, необхідні для здійснення нової навчальної діяльності, чи сформовані її передумови, а наявність чи відсутність у нього певних знань з навчальних предметів. Проте проведені дослідження нашими психологами і педагогами доводять, що наявність знань саме по собі не визначає успішність дитини, набагато важливіше, щоб вона вміла самостійно здобувати їх і застосовувати на практиці.

Мета написання статті. Тому одним із провідних завдань нашої інтегрованої технології у підготовці до школи – це формування у дошкільнят якостей, необхідних для оволодіння навчальною діяльністю, цікавості, ініціативності, довільності, творчого самовираження дитини і ін.

Виклад основного матеріалу. Інтегрована технологія наступності будується на основі визначених у сучасній педагогіці цінностей освіти:

- гуманізм як ствердження норм поваги до людської особистості, доброзичливого, бережливого ставлення до кожного, виключення спонукання і насилля;
- відкритість дитини світові, який змінюється;
- самоцінність кожного віку: повнота реалізації можливостей дитини; опора на досягнення попереднього етапу розвитку;
- індивідуалізація освіти: урахування здібностей (інтересів, темпів просування дитини);
- створення умов для її розвитку незалежно від рівня початкової готовності.

Технологія неперервної дошкільної та початкової освіти покликана:

- виділити пріоритети в змісті освіти на кожному з цих етапів вікового розвитку з урахуванням сучасної соціальної ситуації;
- визначити психологічні й педагогічні умови реалізації неперервності освіти;
- визнати внесок кожної освітньої галузі в розвиток дошкільника і молодшого школяра;
- дати вікові характеристики дитини до початку й на кінець її навчання в початковій школі.

Інтегрована особистісно-орієнтована технологія характеризується двома особливостями:

- глибокою системною психологічною основою її побудови, забезпеченням гармонійного поєднання високих показників навченості зі створенням оптимальних умов розвитку пізнавальних процесів;

• *оптимізацією процесу розвитку особистості в цілому.*

Класифікаційні параметри інтегрованої особистісно-орієнтованої технології:

- за рівнем застосування: загально-педагогічна;
- за філософською основою: діалектична;
- за методологією: розвиваюча, творча;
- за характером змісту: інтегрована, навчально-виховна, гуманітарна, загальноосвітня, технократична;
- за типом управління: сучасна інноваційна;
- за організаційними формами: диференційована, інтегрована;
- за підходом до дитини: особистісно-орієнтована, педагогіка співпраці;
- за переважаючим методом: ігрова, пояснювально-ілюстративна, проблемно-пошукова, проектна;
- за напрямом модернізації: альтернативна.

Цільові орієнтації:

- ранній і гармонійний розвиток дітей дошкільного і молодшого шкільного віку;
- формування у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку вміння ставити цілі, організовувати свою діяльність та оцінювати результативність дій;
- формування особистісних якостей (дошкільника) молодшого школяра – розуму, волі, почуттів і емоцій, творчих здібностей, пізнавальних мотивів діяльності;
- формування цілісної картини світу, адекватної сучасному рівню знань і рівню освітньої програми;
- розвиток діалектичного мислення [4: 105].

Дидактичні принципи інтегрованої особистісно-орієнтованої технології

- принцип діяльності: формування, розвиток особистості дитини здійснюється у процесі його власної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на «відкриття» ним нового знання;
- принцип цілісного уявлення про світ: у дитини повинно бути сформоване узагальнене цілісне уявлення про навколишній світ (природу, культуру, науку, суспільство, людину), про роль і місце кожної сфери в системі знань;
- принцип єдиної картини світу у діяльній підході тісно пов'язаний із дидактичним принципом науковості у традиційній системі, але набагато глибший за нього. Мова йде не лише про формування наукової картини світу, але й про особистісне ставлення дитини до отриманих знань, а також про вміння застосовувати їх у власній практичній діяльності («я» – у природі, «я» — у культурі, «я» — член суспільства);
- принцип неперервності: наступність між дошкільною та початковою освітою, наступність між усіма освітніми галузями на рівні методології, змісту і методики, актуальним у процесі впровадження інтегрованої технології є використання варіативних програм;
- принцип мінімакса: навчальний заклад пропонує дитині освіту на максимальному рівні, а дитина зобов'язана засвоїти зміст на мінімальному рівні. Система мінімакса є оптимальною для реалізації інтегрованого підходу, адже вона саморегулюється;
- принцип психологічної комфортності: усунення всіх стресових факторів навчального процесу, створення у ньому гуманістичного середовища;
- принцип варіативності: розвиток у дітей варіативного мислення, тобто розуміння можливості різних варіантів вирішення пізнавальних завдань і вміння здійснювати вибір варіантів. Навчання, у якому реалізується принцип варіативності, знімає з дітей страх перед помилкою, учить сприймати невдачу не як трагедію, а як сигнал до її виправлення. З іншого боку, цей принцип дає право педагогу самостійно вибирати навчально-методичну літературу, форми і методи роботи, ступінь їх адаптації в навчальному процесі. Але це право породжує велику відповідальність педагога за кінцевий результат навчально-виховного процесу;
- принцип творчості (креативності): максимальна орієнтація на творчість у навчально-виховному процесі дитини, набуття нею власного досвіду творчої діяльності. Тут мається на увазі формування у дитини здібностей самостійно знаходити рішення у нестандартних ситуаціях;
- принцип інтеграції природничо-наукової, гуманітарної і художньо-естетичної освіти;
- принцип розвитку: інтегрований зміст, переданий впровадженням інтегрованої особистісно-орієнтованої технології;
- принцип гуманізації: використання гуманітарного потенціалу інтегрованого змісту навчальних предметів, діалектичний зміст;
- принцип синергетики: об'єднання, узгодження і використання інноваційних теорій і технологій [4:103].

Висновки. Отже, інтегрована особистісно-орієнтована технологія побудована на принципі інтеграції навчально-виховного процесу і передбачає формування особистості дитини дошкільного і молодшого шкільного віку на основі інтегрованих знань про людину і навколишній світ; вона дає можливість педагогу наповнювати зміст дошкільної освіти новими знаннями, які базуються на **п'яти загально-векторних модулях**: «Людина і природа», «Людина і суспільство», «Людина і культура», «Людина, наука, і техніка», «Людина і Всесвіт». Загально-векторні модулі становлять цілісну систему, яка допомагає дитині засвоювати реальну дійсність в цілому у всій різноманітності форм. Кожний модуль має свою пізнавальну мету, а разом вони складають єдине ціле інтегроване освітнє середовище, яке формує світогляд дитини, цілісну картину навколишнього світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Якименко, С.І. Інтегроване планування / С.І. Якименко, Л.П.Голян: Навчально-методичний комплект для старшої групи ДНЗ. // Серія: «Віконечко в світ». – Тернопіль: Навчальна книга. «Богдан», 2009 – 168 с.
2. Якименко, С.І. Інтегроване планування / С.І. Якименко, Л.П.Голян: Навчально-методичний комплект для II молодшої групи ДНЗ. // Серія: «Віконечко в світ». – Тернопіль: Навчальна книга. «Богдан», 2006 – 80 с.
3. Якименко, С.І. Впровадження інтегрованої технології в освітній процес школи I ст. / С.І. Якименко: Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць/ за ред. В.Д.Будака. – Випуск 10. – Том 2. – Миколаїв: МДУ, 2005. (Серія «Педагогічні науки»). – С.113-118.
4. Інтеграційні процеси в сучасній початковій школі. / Удосконалення професійної компетентності спеціалістів дошкільних навчальних закладів та початкової школи і інформаційному просторі післядипломної освіти: Матеріали Всеукр. Наук.-метод. конф., 29-30 вересня 2009 р. Херсон, / За заг.ред.І.В. Воронюк. – Херсон, 2010. – С. 102–106

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Якименко Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

РЕФЕРАТИВНИЙ ОГЛЯД СТАТЕЙ НОМЕРА

ЗАГАЛЬНОСВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗШИРЕННЯ Й МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

CHAVDAROVA – KOSTOVA SIYKA. CONCEPTIONS FOR KEY COMPETENCES AND EXPECTATIONS TO THE CONTEMPORARY TEACHER

Ключевые компетентности рассматриваются с точки зрения учителя и его работы с учащимися в классах. Сравниваются и обсуждаются две концепции ключевых компетентностей в отношении их возможностей для воспитания и личностного развития учеников. Основное положение состоит в том, что учителю необходимо хорошо знать различные группы компетентностей и развивать стратегии их применения в классах и школе. Специальный акцент ставится на воспитательном измерении компетентностного подхода, которое отличается от предметно-содержательного, ориентированного на дидактическую деятельность.

Ключевые слова: ключевые компетентности, воспитательное измерение, ангажированность учителя в отношении компетентностного подхода.

The problem of the key competences is commented from the teachers' position and his/her work with pupils in the classrooms. Two conceptions for key competences are compared and discussed regarding to educational possibilities for pupils' personal development. The thesis is that the teacher should know very well different competences complexes and should develop strategies for their performance in the classrooms and in the school. Special accent is put on the educational dimension of the competence approach that differs from the subject-content orientated didactic activity. The application of different competences' complexes is commented as a big serious challenge to the teachers in their everyday practice and to the university teacher training.

Key words: key competences, educational dimension, teacher engagement with competence approach

КЛИМ-КЛИМАШЕВСКА АННА. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вероятно, что игры сопровождают людей от начала их жизни. Сохранились документы разных эпох и континентов, подтверждающие то, что игра является одним из древнейших видов человеческой активности. Самые важные принципы игры известны и сегодня. Популярность игр мы можем без преувеличения определить как сверхвременную. Работа и игра достаточно часто создают единство. Игра от работы отличается только порядком действий и отношением к ним. На первый план в игре выходит развлекательная деятельность и получение удовольствия от нее, а не потребность чему-то научиться. Учение в сочетании с игрой имеет значение для самого ребенка: вызывает у него радость и удовлетворение от реализованных занятий. Таким образом, игра является основной формой воспитания дошкольников и играет важную роль в развитии активности ребёнка, стремящегося к удовлетворению своих интеллектуальных, общественных и двигательных потребностей.

Ключевые слова: игра, воспитание, ребенок, детский сад.

Preschool education is the first stage of education and includes children from the age of 3 until they start primary school. It serves both a protective and an educational function. It provides an opportunity to play with others and learn in a safe, child-friendly environment suited to one's developmental needs. In the past, preschool education used to focus mainly on child care and activities, whereas now more attention is paid to a comprehensive development of child's personality. It is associated with an increase in the number of different activity forms, various types of plays and games, and development of child's interests. Preschool education is related to the term "playing" as it constitutes the basic form of activity of a child at that stage. Thanks to playing, children find out more about the surrounding world and social relations, develop their minds and the ability to act effectively, and their basic need to be active is satisfied. Furthermore, it allows them to assume positive emotional states and defuse emotional tension. Playing is a pleasant way of spending time; it is a game or entertainment. It is a kind of human activity which occurs throughout one's life in various forms. It is a crucial factor stimulating the process of preparing the child socially for both work and responsibilities. Playing appears at various stages of child's development and plays an important role. As an underlying form of activity of a preschool child it is natural, and as such, it engages children at various levels of intellectual development and of various personalities. It is an activity form characteristic of every child, owing to which it can, by means of reconstruction and processing in the real world, go over their experiences again and again while playing. Thanks to the above process said experiences are incorporated into long-term memory and child's mental system. The motif behind playing is the ability to go through various situations or events that had happened before in the child's cognitive world and in his observations of adult actions and behaviours. Motivation is key to child's attempts and efforts and has a direct effect on attitude shaping. Striving to gain a more and more complete experience and assuming social roles when playing is a renewable, endless source of game-like activities of every child.

Keywords: playing, upbringing, child, preschool.

СТРЕЛЬНИКОВ ВІКТОР. АКСЕЛЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються теоретичні засади побудови концепції проектування системи акселеративного навчання майбутніх викладачів вищої школи на основі системного підходу. Визначається зміст основних понять даної концепції.

Ключові слова: концепція, проектування, система, дидактична система, акселеративне навчання, інтенсивне навчання, технологія навчання, майбутні викладачі вищої школи.

В статье рассматриваются теоретические основы построения концепции проектирования системы акселеративного обучения будущих преподавателей высшей школы, базирующейся на системном подходе. Определяется содержание основных понятий данной концепции.

Ключевые слова: концепция, проектирование, система, дидактическая система, акселеративное обучение, интенсивное обучение, технология обучения, будущие преподаватели высшей школы.

In article theoretical ambushes of construction of the concept of designing of system of accelerative training future high school teachers on the basis of the system approach have been considered. The maintenance of the basic concepts of the given concept has been defined.

Key words: concept, projecting, system, didactic system, accelerative learning, intensive educational, education technology, prospective high school teachers.

САДОВИЙ МИКОЛА, ТРИФОНОВА ОЛЕНА. СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТЬ КОМПЕТЕНЦІЯ ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

У статті розглядаються питання еволюційного розвитку поняття компетенція та компетентність, зроблено періодизацію їх розвитку, виокремлено основні ідеї та погляди вчених з даної проблеми.

В статье рассмотрены вопросы эволюционного развития понятия компетенция и компетентность, сделано периодизацию их развития, очерчено основные идеи и взгляды ученых на данную проблему.

The article deals with the evolution of the concept of competence and expertise. Done periods of these concepts, singled out the main ideas and views of scientists on this issue. A highlight separately fifth period, which is associated with new views on the content and structure of the concepts of competence and competence launched at the beginning of the XXI century. Overview diversity of interpretation of concepts of competence and competence. It is concluded that no interpretation of the concept competence in common out Competence: 1) always considered in the context of activities; 2) systemotvirna understood as an important feature of the person is the integration of different competences rights; 3) describes as readiness to human activities, the nature and effectiveness of its implementation; 4) formed in the human exploration of relevant activities. Powered ratios table in the definition of the concepts of competence and competence.

Keywords: competence and expertise, systemotvirna, implementation.

ШЕРМАН МИХАЙЛО, БЕЗБАХ ОЛЕГ. СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті проаналізовано навчальний план, освітньо-кваліфікаційну характеристику, освітньо-професійну програму професійної підготовки та структуру навчальних дисциплін, що безпосередньо забезпечують формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв. Виявлено розбіжності між вимогами інформаційного суспільства до професійної підготовки майбутніх судноводіїв та реальним станом викладання інформаційно-технологічних дисциплін. Запропоновано на основі інтеграції інформаційно-технологічних дисциплін та дисциплін професійно-практичного напрямку забезпечити опосередковане формування складових інформаційної культури курсантів морських ВНЗ у процесі вивчення ними дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційне суспільство, професійна підготовка, майбутні судноводії, інформаційно-технологічні дисципліни.

В статье проанализированы учебный план, образовательно-квалификационная характеристика, образовательно-профессиональная программа и структура учебных дисциплин, которые непосредственно обеспечивают формирование информационной культуры будущих судоводителей. Выявлены расхождения между требованиями информационного общества к профессиональной подготовке будущих судоводителей и реальным состоянием преподавания информационно-технологических дисциплин. Предложено на основе интеграции информационно-технологических дисциплин и дисциплин профессионально-практического направления обеспечить формирование составляющих информационной культуры курсантов морских ВУЗ в процессе изучения ними дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки.

Ключевые слова: информационная культура, информационное общество, профессиональная подготовка, будущие судоводители, информационно-технологические дисциплины.

A curriculum, educationally-qualifying description, educationally-professional program of professional preparation and structure of educational disciplines that provide forming of informative culture of future navigators, have been analyzed in the article. Divergences have been educed between the requirements of informative society to professional preparation of future navigators and real state of teaching of informatively-technological disciplines. It has been suggested on the basis of integration of informatively-technological disciplines and disciplines of professionally-practical direction to provide the mediated forming of constituents of informative culture of students of marine higher institutions in the process of study disciplines of cycle of professional and practical preparation.

Keywords: informative culture, informative society, professional preparation, future navigators, informatively-technological disciplines.

ТУРЧАК АНАТОЛІЙ, ТОКАР НАТАЛІЯ. СТВОРЕННЯ ДОВІДНИКА «ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ» У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито механізм укладання довідника «Інтерактивні технології навчання» для студентів факультету фізичного виховання на сайті Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, створеного на основі Вікі-технології КДПУ-Вікі. У довіднику передбачено участь студентів у підготовці конспектів уроків або їх фрагментів з прикладами застосування інтерактивних методів на уроках фізичної культури. Для ознайомлення студентів з Вікі-технологією і особливостями роботи з довідником розроблені декілька інструкцій та передбачається майстер-клас «Використання Вікі-технології».

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, Вікі-технології, Вікі-сервіс, спеціалізований Інтернет-сайт, інноваційне освітнє середовище, дистанційна освіта, електронні ресурси, онлайн-довідник.

В статье раскрыт механизм создания справочника «Интерактивные технологии обучения» для студентов факультета физического воспитания на сайте Кировоградского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченка, созданного на основе Вики-технологии КГПУ-Вики. В справочнике предусмотрено участие студентов в подготовке конспектов уроков или их фрагментов с примерами применения интерактивных методов на уроках физической культуры. Для ознакомления студентов с Вики-технологиями и особенностями

работы со справочником разработаны несколько инструкций и предполагается мастер-класс «Использование Вики-технологии».

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, Вики-технологии, Вики-сервис, специализированный Интернет-сайт, инновационная образовательная среда, дистанционное образование, электронные ресурсы, онлайн-справочник.

In the article the authors describe the mechanism of conclusion of reference book «Interactive technologies of studies» for the students of the Faculty of Physical Education on the site of the Kirovograd State Pedagogical University, created on the basis of Wiki-technology of the KSPU. According to the handbook the students are supposed to participate in the preparation of summaries of lessons or their fragments with the examples of interactive methods in physical education classes. To familiarize students with wiki technology and features works of reference there have been developed several guidelines and assumed workshop "Using Wiki technology."

Keywords: interactive learning technologies, Wiki technology Wikis service, dedicated Internet site, an innovative learning environment, distance education, electronic resources, online Directory, on-line-reference book.

КОНДРАШОВА ЛИДИЯ. ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

У статті розкриваються основні концептуальні положення виховання успішної особистості в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Ключові слова: педагогіка успішності, успішність, концепція формування успішної особистості, виховання успішності.

В статье раскрываются основные концептуальные положения формирования успешной личности в условиях современной общеобразовательной школы.

Ключевые слова: педагогика успешности, успешность, концепция формирования успешной личности, воспитание успешности.

The article describes the basic conceptual positions a successful person's forming in today's public schools.

Keywords: teaching success, success, success concept of formation of personality, upbringing success.

ГАВРИЛЕНКО ОЛЕКСАНДР. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто шляхи ефективної організації дослідницької діяльності майбутніх учителів математики з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, виділено основні переваги використання хмарних систем, обґрунтовано доцільність їх використання.

Ключові слова: дослідницька діяльність, компетентності, ІКТ.

В статье рассмотрены пути эффективной организации исследовательской деятельности будущих учителей математики с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, выделено основные преимущества использования облачных систем, обосновано целесообразность их использования.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, компетентности, ИКТ.

The ways of effective organization of research of the future teachers of mathematics by using modern information and communication technologies are reviewed, the main advantages of using cloud systems are highlighted, the appropriateness of their use is justified.

The objectives of the research are:

- to reveal the problems of interdisciplinary integration of knowledge and skills in research activities;
- to clarify the nature and content of creative competence in the research process;
- to consider the relationship between existing students' knowledge and skills and competence while studying certain problems and those competencies that are necessary for solving research problems;
- to analyze the meaning of research resource using cloud technologies;
- to establish the patterns of constant development of the students' creative potential in their research using cloud technology and ICT.

Keywords: ICT, information and educational environment, cloud technologies, cloud patterns of typical environments.

The ways of effective organization of research of the future teachers of mathematics by using modern information and communication technologies are reviewed, the main advantages of using cloud systems are highlighted, the appropriateness of their use is justified.

Keywords: ICT, information and educational environment, cloud technologies, cloud patterns of typical environments.

НАТАЛІЯ ГРИЦАЙ. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті зроблено спробу проаналізувати особливості методичної підготовки майбутніх учителів біології в різних країнах. Констатовано, що найбільше наукових досліджень з проблеми методичної підготовки студентів-біологів серед країн СНД виконано в Росії. У Білорусі, Казахстані, Узбекистані, Азербайджані впроваджують цікаві курси за вибором методичного спрямування, а також використовують інноваційні технології навчання майбутніх фахівців. У Молдові реалізовано компетентнісний підхід у навчальному процесі, визначено основні та спеціальні компетенції майбутніх педагогів. Досвід зарубіжних країн потребує ретельного аналізу, систематизації та узагальнення, а також запровадження кращих досягнень у вітчизняній освіті.

Ключові слова: методична підготовка, майбутні вчителі біології, методика навчання біології, дисципліни за вибором, інноваційні технології навчання.

В статье сделана попытка проанализировать особенности методической подготовки будущих учителей биологии в разных странах. Констатировано, что больше всего научных исследований по проблеме методической подготовки студентов-биологов среди стран СНГ выполнено в России. В Беларуси, Казахстане, Узбекистане, Азербайджане вводят интересные курсы по выбору методического направления, а также используют инновационные технологии обучения будущих специалистов. В Молдове реализован компетентностный подход в

учебном процессе, определены основные и специальные компетенции будущих педагогов. Опыт зарубежных стран требует тщательного анализа, систематизации и обобщения, а также внедрения лучших достижений в отечественном образовании.

Ключевые слова: методическая подготовка, будущие учителя биологии, методика обучения биологии, дисциплины по выбору, инновационные технологии обучения.

Reforming of educational sphere is a priority task in many countries. The faculty should be properly trained for implementation of the new content and innovative teaching technologies. The article analyzes the special features of future biology teachers' methodical training in some countries of the former USSR. It is stated that most researches dealing with the biology teachers' methodical training are carried out in Russia. In Belarus, Kazakhstan, Uzbekistan, Azerbaijan the interesting courses towards the choice of methodical direction are introduced, and innovative teaching technologies of future professionals are also used. In Moldova the competence approach in the educational process is realized, the basic and special competences of future teachers are defined. Foreign experience requires a careful analysis, summing up and introduction of the best achievements into the national education.

Keywords: methodical training, future biology teachers, methods of teaching biology, optional disciplines, innovative teaching technologies.

ОЛЬГА ЗВАРИЧ. СОЦІАЛЬНА СПІВПРАЦЯ ЯК ОСНОВА ДОПОМОГИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМ ОСОБАМ В УКРАЇНІ

У статті розглядається соціальна співпраця як основа соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами. Проаналізовано основні рівні соціальної співпраці (регіональний та національний). Визначено основоположні постулати реалізації співпраці між основними соціальними партнерами. Окреслено основні критерії збору та аналізу інформації, які сприяють наданню повноцінної інформації об'єктам соціальної допомоги. Визначено основні елементи збору інформації: мету, обсяг і методологію збору даних; статистичні змінні і показники; засоби збору, параметри та спільне використання даних.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, внутрішньо переміщені особи, соціальна співпраця, волонтер, волонтерство.

В статье рассматривается социальное сотрудничество как основа социальной работы с внутренне перемещенными лицами. Проанализированы основные уровни сотрудничества (региональный и национальный). Определены основополагающие постулаты реализации сотрудничества между основными социальными партнерами. Определены основные критерии сбора и анализа информации, которые способствуют предоставлению полноценной информации объектам социальной помощи. Определены основные элементы сбора информации: цель, объем и методологию сбора данных; статистические переменные и показатели; средства сбора, параметры и обмен данными.

Ключевые слова: социальный работник, социальная работа, внутренне перемещенные лица, социальное сотрудничество, волонтер, волонтерство.

The article deals with social cooperation as the basis of social work with internally displaced persons. It has been analyzed the basic level of cooperation (regional and national). The article defines the fundamental postulates of the implementation of cooperation between the main social partners. The main social partners are: State government, local authorities, local representations of the international organizations that are supported by states and other stakeholders. There have been observed the main criteria for data collection and analysis that contribute to the provision of full information objects of social assistance. The main elements of the collection of information are: the purpose, scope, and methodology of data collection; statistical variables and indicators; collection means, and communication parameters.

Key words: social worker, social work, internally displaced persons, social cooperation, volunteer, volunteering.

КАЗАНЖИ ІРИНА. ОНОВЛЕННЯ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Метою статті є визначення шляхів оновлення базової підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору. Методологічними засадами дослідження виступили положення теорії пізнання про діалектичний взаємозв'язок і взаємообумовленість явищ, соціальну детермінованість і творчу сутність особистості. Теоретичне і практичне значення дослідження полягало у розкритті сутності таких важливих понять, як „фундаменталізація” та „модернізація” професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Розглянутий досвід дозволив визначити умови модернізації фахової підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна підготовка, інноваційна діяльність, фундаменталізація освіти, модернізація вищої педагогічної школи, персоналізований підхід, інноваційний підхід, наукова компетентність, стратегія інноваційного розвитку, індивідуальна освітня стратегія.

Цель статьи – определение путей обновления базовой подготовки будущих учителей начальной школы в условия формирования общеевропейского образовательного пространства. Методологическими принципами исследования выступили положения теории познания про диалектическую взаимосвязь и взаимообусловленность явлений, социальную детерминированность и творческую суть личности. Теоретическое и практическое значения исследования состояло в раскрытии сути таких важных понятий, как „фундаментализация” и „модернизация” профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Рассмотренный опыт дал возможность определить условия модернизации профессиональной подготовки в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инновационная деятельность, фундаментализация образования, модернизация высшей педагогической школы, персонализированный подход.

The aim of the article is a determination of the modern approaches to the professional training of future elementary school teachers in scientific explorers' researches on the modern stage. Methodological foundations of the research are thesis of the cognitive theory about the dialectical interconnection and interdependence of phenomena, social determination and the creative essence of a person. Theoretical and practical significance of the research was in the illumination of such important notions' essence as “fundamentalization” and “modernization” of the professional training of future elementary

school teachers. Examined experience let determine the conditions of professional training modernization in the conditions of the Higher School.

Modernization of pedagogical practice is an important condition, which provides effective professional training of a future elementary school teacher. It exists according to three models: pedagogical practice gets a subordinate part; students master only the methodical devices during the practice; student master analytical pedagogy and methodical devices.

КОНОНЕЦ НАТАЛІЯ. ПОНЯТТЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті акцентовану увагу на питанні аналізу поняття ресурсно-орієнтованого навчання (resource-based learning) у зарубіжній педагогічній практиці. На основі аналізу наукових праць та досліджень зарубіжних науковців визначено поняття "ресурсно-орієнтоване навчання".

Ключові слова: ресурсно-орієнтоване навчання, технологія, навчання, дидактична система, освіта протягом життя.

В статті акцентовано внимание на вопросе анализа понятия ресурсно-ориентированного обучения (resource-based learning) в зарубежной педагогической практике. На основе анализа научных работ и исследований зарубежных ученых определено понятие "ресурсно-ориентированное обучение".

Ключевые слова: ресурсно-ориентированное обучение, технология, обучение, дидактическая система, образование в течение жизни.

Article accented attention on analyzing the concept of resource-based learning in foreign pedagogical practice. Based on the analysis of scientific papers and studies of foreign scholars defined the concept of "resource-based learning".

Key words: resource-based learning, technology, training, didactic system, lifelong learning.

КОПЕНКІНА ЛЮДМИЛА. РОЛЬ ТА ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РАДНИКА В ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ФРАНЦУЗЬКИЙ ДОСВІД

У статті розглядається механізм забезпечення академічної підтримки французького вчителя-стажера на етапі педагогічної інтернатури. Висвітлюється роль та завдання педагогічного радника як консультанта майбутнього вчителя. Акцентується увага на його ролі в зустрічі, супроводі та оцінюванні набутих стажером професійних компетенцій.

Ключові слова: педагогічний радник, наставник, держслужбовець-стажер, професійно-практична підготовка, зустріч стажера, супровід та оцінювання, набуття професійних компетенцій.

В статті рассматривается механизм обеспечения академической поддержки французского учителя-стажера на этапе педагогической интернатуры. Освещается роль и задачи педагогического советника как консультанта будущего учителя. Акцентируется внимание на его роли во встрече, сопровождении и оценке приобретенных стажером профессиональных компетенций.

Ключевые слова: педагогический советник, наставник, госслужащий-стажер, профессионально-практическая подготовка, встреча стажера, сопровождение и оценка, приобретения профессиональных компетенций.

The article deals with the mechanism of providing academic support to the French teacher - trainee at the stage of teaching internship. Highlights the role and tasks of academic advisor as a consultant of the future teacher. Focuses on its role in the meeting, accompanied by a trainee and evaluation of acquired professional.

Keywords: pedagogical advisor, mentor, trainee civil servant, professional and practical training, the trainee meeting, tracking and evaluation, acquisition of professional competences .

ЛАБЕНКО ОЛЕКСАНДР. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ІНФОРМАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті розглядається проблема використання методу інформаційного моделювання у процесі навчання англійській мові студентів немовних факультетів.

Ключові слова: метод, модель, інформаційний підхід, метод інформаційного моделювання.

В статті рассматривается проблема использования метода информационного моделирования в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых факультетов.

Ключевые слова: метод, модель, информационный подход, метод информационного моделирования.

The paper deals with the problem of usage of informative model method in English Language Teaching Methodology for students of nonlinguistic department. This study was made possible by the grant from Montclair State University for Critical Thinking training program.

Key words: method, model, informative approach, informative model method.

ЛУКОМСЬКА ОКСАНА. СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В статті здійснено періодизацію становлення та розвитку шкільної економічної освіти в Україні; визначено роль і місце економіки як навчальної дисципліни в навчальному процесі шкіл на кожному етапі. Проаналізовано нормативні документи та навчально-методичне забезпечення викладання економіки в загальноосвітніх навчальних закладах, що мають економічний та інші профілі навчання.

Ключові слова: економічна освіта, профільне навчання, економічний профіль, навчальний план, навчальна програма, економіка, реформування.

В статті осуществлена периодизация становления и развития школьного экономического образования в Украине; определены роль и место экономики как учебной дисциплины в учебном процессе школ на каждом этапе. Проанализированы нормативные документы и учебно-методическое обеспечение преподавания экономики в общеобразовательных учебных заведениях, которые имеют экономический и другие профили обучения.

Ключевые слова: экономическое образование, профильное обучение, экономический профиль, учебный план, учебная программа, экономика, реформирование.

The article deals with the periodization of formation and development of school economic education in Ukraine; the role and place of economics as a subject matter in the school educational process at each stage. The regulations and

educational-methodical support of teaching of economics in general education institutions with economic profiles and other ones are analyzed.

Key words: economic education, specialized education, economic profile, school plan, curriculum, economics, restructuring.

ЛУНГОЛ ОЛЬГА. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ КОМПОНЕНТИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ УЧНІВ ВИЩИХ ПТНЗ

У статті розкриваються результати проведеного експериментального дослідження мотиваційної компоненти навчання електродинаміки учнів вищих професійно-технічних навчальних закладів. На основі дослідженої психолого-педагогічної літератури визначено показники, за якими проводилося спостереження мотиваційної сфери учнів до навчання електродинаміки, проведено педагогічне дослідження у чотирьох професійно-технічних навчальних закладах м. Кіровоград. За результатами проведеного дослідження визначено відсоток учнів за рівнями мотивації та запропоновані шляхи підвищення рівня вмотивованості навчання електротехнічних дисциплін.

Ключові слова: методична система, електродинаміка, професійно-технічний навчальний заклад, мотивація, дослідження, методичні засади.

В статье раскрываются результаты проведенного экспериментального исследования мотивационной компоненты обучения электродинамике учащихся высших профессионально-технических учебных заведений. На основе изученной психолого-педагогической литературы определены показатели, по которым проводилось наблюдение мотивационной сферы учащихся к обучению электродинамике. По результатам проведенного исследования определен процент учащихся по уровням мотивации и предложены пути повышения уровня мотивированности обучения электротехнических дисциплин.

Ключевые слова: методическая система, электродинамика, профессионально-техническое учебное заведение, мотивация, исследование, методические основы.

In the article the results of a pilot study of motivational components of learning electrodynamics students of higher vocational education. Based on studies of psychological and educational literature defined parameters, which conducted surveillance motivational sphere of students to teaching electrodynamics. Pedagogical research conducted in four vocational schools of Kirovograd. The results of the study determined the percentage of students by level of motivation and the ways of raising motivation electrical training courses. Also conducted surveillance over the activities of industrial training masters, teachers of physics and specialist subjects on formation of motivation theory of electrodynamics in the classroom theoretical and industrial training.

Key words: methodical system, electrodynamics, vocational school, motivation, research, methodological principles.

НИКІТИНА ОЛЕНА. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

В статті проаналізовано зміст основних нормативно-правових документів в галузі освіти, якими окреслено основні риси модернізації початкової освіти України. Особливу увагу приділено оновленню змісту початкової освіти на засадах компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів. Розкрито значення модернізаційних процесів в освіті для забезпечення повноцінного розвитку особистості молодшого школяра та його становлення як суб'єкта навчально-виховного процесу.

Ключові слова: початкова освіта, зміст освіти, модернізація, оновлення, розвиток, компетентнісний підхід, молодший школяр.

В статье проанализировано содержание основных нормативно-правовых документов в сфере образования, которыми обозначены основные черты модернизации начального образования Украины. Особое внимание уделено обновлению содержания начального образования на основе компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Раскрыто значение модернизационных процессов в образовании для обеспечения полноценного развития личности младшего школьника и его становление как субъекта учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: начальное образование, содержание образования, модернизация, обновление, развитие, компетентностный подход, младший школьник.

The article analyzes the content of the basic legal documents in the field of education, which outlined the main features of the modernization of elementary education in Ukraine. Also, an analysis of general terms and concepts that became the basis for a modern concept of universal elementary education was made. Particular attention is paid to update the content of elementary education based on student-centered and activity approaches. The importance of modernization processes in education to ensure the full development of the personality pupil of primary school and his emergence as a subject of the educational process. The concept of "modernization" is defined in the article. The modernization of education in Ukraine is considered as a historical and social process that is associated with the trend of education in the last decade, as well as factors related to the integration of our country with advanced European and world community. Historiographical analysis of key legal documents allowed studying the development of elementary education content from subject-object to subject-subject relationship between the participants of the educational process. The particular importance is the competence approach to the content of elementary education as a factor of modernization education in Ukraine in nowadays.

Key words: elementary education, the content of education, modernization, renovation, development, competence-based approach, a pupil of primary school.

ПАВЛЕНКО ЛІДІЯ. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянутий мотиваційний етап дидактичного процесу. Визначені загальні підходи до використання комп'ютерних технологій для формування позитивної мотивації. Процес формування позитивної навчальної мотивації розглянутий на трьох основних рівнях. Визначено, що успішність навчальної діяльності з використанням комп'ютерних технологій досягається, якщо є пошукова активність, що виникає з мотиваційної сфери, в якій

присутня мета, яка досягається через формування плану дії. Застосування комп'ютерних технологій є одним із факторів розвитку та індивідуалізації стратегії діяльності суб'єкта, її мотиваційної, особистісної регуляції.

Ключові слова: комп'ютерні технології, позитивна мотивація, навчання, студенти, навчальна діяльність.

В статье рассмотрен мотивационный этап дидактического процесса. Определены общие подходы к использованию компьютерных технологий для формирования позитивной мотивации. Процесс формирования позитивной учебной мотивации рассмотрен на трех основных уровнях. Определено, что успешность учебной деятельности с использованием компьютерных технологий достигается в том случае, если присутствует поисковая активность, которая возникает из мотивационной сферы, в которой есть цель, достигаемая путем формирования плана действий. Использование компьютерных технологий является одним из факторов развития и индивидуализации стратегии деятельности субъекта, ее мотивационной, личностной регуляции.

Ключевые слова: компьютерные технологии, позитивная мотивация, обучение, студенты, учебная деятельность.

In the article the motivational stage of didactic process has been overviewed. The general approaches to the use of computer technologies to create positive motivation have been defined. The formation of a positive learning motivation has been considered at three main levels. It has been determined that the success of learning activities using computer technology can be achieved due to search activity occurring in the motivational sphere in which there is a goal that is achieved through the formation of an action plan. The use of computer technologies is a factor in the development of strategies and individualization of the subject, its motivation, personal regulation.

Keywords: computer technology, positive motivation, learning, students, educational activities.

ПАСІЧНИК НАТАЛІЯ, РІЖНЯК РЕНАТ. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА МІЖНАРОДНОМУ РІВНІ (індикатори освіти ОЕСР 2014 року)

У статті досліджується динамічна система міжнародного моніторингу якості освіти, розроблена Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), яка ґрунтується на об'єктивних показниках (індикаторах) стану функціонування освітньої сфери. Аналізується огляд «Погляд на освіту 2014: індикатори ОЕСР», котрий охоплював порівняльну статистику систем освіти 46 країн світу (членів ОЕСР та країн-партнерів по освітнім індикаторам) і містив узагальнену інформацію про освітнє середовище, процеси і результати освітньої діяльності різних рівнів, фінансові та людські ресурси, що інвестуються в освіту. Зроблено висновок про доцільність розробки та запровадження сумісної з міжнародною національної системи освітніх індикаторів, що дозволить Україні долучитися до міжнародних порівняльних досліджень якості освіти.

Ключові слова: якість освіти, моніторинг, освітні індикатори, освітня статистика, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), освітнє середовище, освітні результати.

В статье исследуется динамическая система международного мониторинга качества образования, разработанная Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), которая основывается на объективных показателях (индикаторах) состояния функционирования образовательной сферы. Анализируется обзор «Взгляд на образование 2014: индикаторы ОЭСР», который охватывал сравнительную статистику систем образования 46 стран мира (членов ОЭСР и стран-партнеров по образовательным индикаторам) и содержал обобщенную информацию об образовательной среде, процессах и результатах образовательной деятельности на различных уровнях, финансовых и людских ресурсах, инвестируемые в образование. Сделан вывод о целесообразности разработки и внедрения национальной системы образовательных индикаторов, совместимой с международной, что позволит Украине принимать участие в международных сравнительных исследованиях качества образования.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг, образовательные индикаторы, образовательная статистика, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), образовательная среда, результаты образования.

This paper examines the dynamic system of international monitoring of the quality of education developed by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), based on objective evidence (indicators) of functioning of the state educational system. The overview "The Look on Education in 2014: OECD Indicators" is being analyzed, which covered the comparative statistics of education of 46 countries (members of OECD and partner countries on education indicators) and contained a summary of the educational environment, the processes and results of educational activities at various levels, financial and human resources invested in education. There has been made a conclusion about the feasibility of developing and implementing of joint international national system of educational indicators that will allow Ukraine to join the international comparative studies of educational quality.

Keywords: quality of education, monitoring, educational indicators, educational statistics, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), the educational environment, educational outcomes.

ПЛАЧИНДА ТЕТЯНА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглядається питання входження вищої школи України в європейський і світовий простір. Акцентується, що наша держава повинна підтвердити справжній європейський вибір у сфері забезпечення якості, посилити довіру до себе, мобільність, сумісність, привабливість на освітньому та економічному ринках. Наводяться основні принципи, на яких базуються Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості освіти в європейській системі. Аналізуються погляди науковців щодо поняття «якість освіти» та надається авторська бачення означеної дефініції.

Ключові слова: якість освіти, майбутній фахівець, євроінтеграція, Болонський процес, студенти, вища освіта.

В статье рассматривается вопрос вхождения высшей школы Украины в европейское и мировое пространство. Акцентируется, что наше государство должно подтвердить настоящий европейский выбор в сфере обеспечения качества, усилить доверие к себе, мобильность, совместимость, привлекательность на образовательном и экономическом рынках. Приводятся основные принципы, на которых базируются Европейские

стандарты и рекомендации по обеспечению качества образования в европейской системе. Анализируются взгляды ученых относительно понятия «качество образования» и предоставляется авторское видение обозначенной дефиниции.

Ключевые слова: качество образования, будущий специалист, евроинтеграция, Болонский процесс, студенты, высшее образование.

The article discusses the issue of integration of Ukrainian higher school into European and global community. It was emphasized that our country should confirm this European choice in the field of educational quality, enhance the self credibility, mobility, compatibility and attractiveness on educational and economic markets. The article presents the basic principles, which are based on European standards and recommendations concerning assurance of the educational quality in European system. The views of scientists on the concept of «educational quality» are examined and the author's vision of the specific definitions is given.

Key words: quality of education, future specialist, European integration, the Bologna process, students, higher education.

ПОЛЯКОВА ГАННА. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, які зумовлюють формування професійного іміджу майбутніх юристів як носіїв іношомовної комунікативної компетентності впродовж їхньої підготовки у вищому юридичному навчальному закладі. Особливу увагу надано висвітленню способів практичної реалізації організаційно-педагогічних умов, які сприяють вдосконаленню означеного процесу в контексті формування іношомовної комунікативної компетентності майбутніх юристів як фахівців-професіоналів у сфері юридичних послуг.

Ключові слова: майбутній юрист, професійний імідж майбутнього юриста, іношомовна комунікативна підготовка, організаційно-педагогічні умови, іношомовна комунікативна компетентність, вищий юридичний навчальний заклад, сфера юридичних послуг.

В статье обосновываются организационно-педагогические условия, формирования профессионального имиджа будущих юристов, как носителей иноязычной коммуникативной компетентности, которую они приобретают во время обучения в высшем юридическом учебном заведении. Особое внимание уделяется освещению способов практической реализации организационно-педагогических условий, способствующих усовершенствованию вышеупомянутого процесса в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих юристов как специалистов-профессионалов в сфере юридических услуг.

Ключевые слова: будущий юрист, профессиональный имидж будущего юриста, иноязычная коммуникативная подготовка, организационно-педагогические условия, иноязычная коммуникативная компетентность, высшее юридическое учебное заведение, сфера юридических услуг.

In the article organizational-pedagogical conditions of formation of the image of future lawyers as the bearers of foreign language communicative competence obtained in a higher educational institution are reasoned.

Special attention is paid to highlighting the ways of practical realization of organizational-pedagogical conditions contributing to improvement of the above mentioned process in the context of formation of foreign language communicative competence of future lawyers as specialists of the sphere of legal service.

Key words: future lawyer, professional image of a future lawyer, foreign language communicative preparation, organizational-pedagogical conditions, foreign language communicative competence, universities of law, the sphere of legal service.

PRYBORA ROMAN. PRECONDITIONS OF UNIVERSITY SYSTEM REFORMING IN GERMAN STATES AT THE BEGINNING OF XIX CENTURY

В статті розглянуто передумови реформування університетської системи в Німецьких землях на початку XIX ст., виокремлено їхні основні групи: суспільно-політичні, економічні та світоглядно-ідеологічні. Особливу увагу звернено на аналіз першоджерел закордонного походження щодо причин закриття німецьких університетів на рубежі XVIII–XIX ст. Визначено роль університетів Пруссії, Баварії та Австрії того часу в об'єднанні німецької нації та вихованні інтелектуальної та культурної еліти в німецьких землях. Обґрунтовано необхідність подальшого дослідження університетської системи Німеччини.

Ключові слова: історія вищої школи, Німеччина, університетська освіта, реформування, секуляризація.

В статье рассматриваются предпосылки реформирования университетской системы Германских земель в начале XIX в., выделены их основные группы: общественно-политические, экономические и мировоззренческо-идеологические. Отдельное внимание обращено на анализ иностранных первоисточников относительно причин закрытия немецких университетов на рубеже XVIII–XIX вв. Определена роль университетов Пруссии, Баварии и Австрии того времени в объединении немецкой нации и воспитании интеллектуальной и культурной элиты германских земель. Обоснована необходимость дальнейшего исследования университетской системы Германии.

Ключевые слова: история высшей школы, Германия, университетское образование, реформирование, секуляризация.

In the article the basic preconditions of the university system reforming in German states at the beginning of the XIX century are revealed. There have been distinguished three groups of them, precisely, socio-political, economic and ideological. Special attention is drawn to the analysis of foreign original sources as for the reasons of closure of the German universities in the late 1700s and early 1800s. Peculiarities of the attempts to introduce French university system in Germany are highlighted. The role and place of Prussian, Bavarian and Austrian universities in the upbringing of new intellectual and cultural elite in German states and their impact on the consolidation of the German nation are determined. The necessity of further exploration of the University system in Germany is well-grounded.

Key words: history of higher education, German states, university education, reforming, secularization.

СМІРНОВА ЛІНА. ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СЛОВАЧЧИНИ

В статті розглянуто досвід Словаччини щодо білінгвальної освіти. Проаналізовано проблемні аспекти цього питання, на основі яких визначено критерії двомовної освіти.

Ключові слова: білінгвальна освіта, двомовний навчальний заклад, мультилінгвізм, міжнародні освітні програми, мобільність.

В статье рассмотрен опыт Словакии касательно билингвального образования. Проанализированы проблемные стороны данного вопроса, на основе чего определены критерии двуязычного образования.

Ключевые слова: билингвальное образование, двуязычное учебное заведение, мультилингвизм, международные образовательные программы, мобильность.

The experience of the Slovak Republic concerning bilingual education is considered. Problematic aspects of the question are analyzed. As a result, the criteria of bilingual education are distinguished.

Key words: bilingual education, bilingual school, multilingual approach, international educational programs, mobility.

ТРИФОНОВА ОЛЕНА, САДОВИЙ МИКОЛА, СТАДНІЧЕНКО СВІТЛАНА. ФОРМУВАННЯ УЗАГАЛЬНЕНИХ ЗНАТЬ З МОЛЕКУЛЯРНОЇ ФІЗИКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розглядаються проблеми використання елементів симетрії при вивченні розділу "Молекулярна фізика", що дає змогу значно спростити пояснення таких елементів знань: частинки речовини; сили взаємодії; ідеальний газ; тиск ідеального газу; будова рідини; ізотропія твердих тіл; будова кристалічних і аморфних тіл; оборотні процеси; деформація твердого тіла.

В статье рассматриваются проблемы использования элементов симметрии при изучении раздела «Молекулярная физика», что дает возможность значительно упростить объяснение таких элементов знаний: частица, силы взаимодействия, идеальный газ, давление идеального газа, строение жидкости, изотропию твердых тел, строение кристаллических и аморфных тел, обратные процессы, деформация твердого тела.

In the article the problem of using elements of symmetry in the study of the "Molecular Physics", which allows to significantly simplify the explanation of the elements of knowledge: particles of matter; interaction forces; ideal gas; pressure ideal gas; the structure of the liquid; isotropy solids; structure of crystalline and amorphous solids; reversible processes; deformation of solids.

A large number of interconnected atoms and molecules to form a new state of matter that differs from single atom or molecule (microsystems). The interaction between atoms or molecules results in the appearance macrosystems properties: hardness, flexibility, fluidity (fluidity), specific heat, thermal conductivity, etc. In physical phenomena molecules stored in chemical - change. The students formed the view that the molecules in some events act as indivisible particles, in others - as divisible. This idea of different degrees of discrete raised dialectical approach to the analysis of phenomena. Historical and methodological approach to the structure and content of molecular physics allowed to introduce students to historical facts discovery law, phenomena of individual life scientists show the process of becoming a science with its problematic situations, to provide general scientific methods of cognition of nature

Keywords: elements of symmetry, isotropy solids, dialectical approach.

ТРУНОВА ОЛЕНА. ЗАСТОСУВАННЯ АПАРАТУ ТЕОРІЇ МАРКІВСЬКИХ ПРОЦЕСІВ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ СТРАТЕГІЇ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМСТВ

У статті порушено питання адаптації існуючих математичних методів до сучасної практики управління. Продемонстрований безпосередній зв'язок класичного математичного апарату з теорією прийняття управлінських рішень, при визначенні стратегії економічного розвитку підприємства. Проведені оцінка і прогнозування економічної стійкості підприємства із застосуванням апарату теорії марківських процесів. Розглянуто алгоритм, за яким здійснюється оцінка і прогнозування економічної стійкості підприємства. Мірою економічної стійкості підприємства запропоновано вважати ймовірність досягнення цілі - заплановане значення вартості підприємства. Розглянута методика може бути використана в навчальному процесі лабораторної та курсової робіт, у дипломних роботах та безпосередньо на виробництві.

Ключові слова: компетентність, прогнозування, економічна стійкість підприємства, вартість підприємства, марківські процеси, матриця станів.

В статье затронуты вопросы адаптации существующих математических методов современной практики управления. Продемонстрирована непосредственная связь классического математического аппарата теории принятия управленческих решений, при определении стратегии экономического развития предприятия. Проведены оценка и прогнозирование экономической устойчивости предприятия с применением аппарата теории марковских процессов. Рассмотрен алгоритм, по которому осуществляется оценка и прогнозирование экономической устойчивости предприятия. Мерой экономической устойчивости предприятия предложено считать вероятность достижения цели - запланированное значение стоимости предприятия. Рассмотренная методика может быть использована в учебном процессе в форме лабораторной и курсовой работ, в дипломных работах и непосредственно на производстве.

Ключевые слова: компетентность, прогнозирование, экономическая устойчивость предприятия, стоимость предприятия, марковские процессы, матрица состояний.

The article raised the issue of adapting of the existing mathematical methods to modern management practice. Direct connection of classical mathematical apparatus of the theory of management decisions in determining the economic development strategy of the company is demonstrated. Assessment and forecasting economic viability of using the apparatus of the theory of Markov processes is given. The algorithm, on which the assessment and forecasting of economic viability can be done, is given. The likelihood of achieving objectives is considered to be the measure of economic viability invited to consider. The method can be used in the form of laboratory and course work, thesis.

Keywords: competence, forecasting, economic sustainability of the enterprise, enterprise value, Markov processes, matrix classes.

ЧЕЛАЛО СВИТЛАНА. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається суть поняття «емоційний інтелект», його структура, характеристика високого та низького EQ. Описується співвідношення емоційного інтелекту з типами особистості. В роботі науково підтверджено єдність емоцій, почуттів, напрямів дослідження емоційного інтелекту, подана історична довідка про EQ як феномен сучасності XXI століття, про який багато дискутують і обговорюють в наукових колах. Чітко описується емоційний інтелект бізнесменів у життєвих ситуаціях сьогодення, доповнений даними літератури. У статті подається порівняльна характеристика емоційного інтелекту у дітей, дорослих; описуються необхідні етапи розвитку EQ для успішної самореалізації особистості; розглядається самостійна можливість розвитку EQ зусиллями особистості. У статті науково підтверджено необхідність розвитку емоційного інтелекту як важливого засобу для успішного розвитку і самореалізації особистості.

Ключові слова: інтелект, емоційний інтелект, особистість в умовах сьогодення, почуття, самореалізація, андрогенність, здібності, модель емоційного інтелекту.

В статье рассматривается суть понятия «эмоциональный интеллект», его структура, характеристика высокого и низкого EQ. Описывается соотношение эмоционального интеллекта с типами личности. В работе научно подтверждено единство эмоций, чувств, направлений исследования эмоционального интеллекта, даны исторические сведения об EQ как феномене современности XXI века, который много обсуждают в научных кругах. В статье представлена сравнительная характеристика эмоционального интеллекта у детей, взрослых; описываются необходимые этапы развития EQ для успешной самореализации личности; рассматривается самостоятельная возможность развития EQ силами личности. В статье научно подтверждена необходимость развития эмоционального интеллекта как важного средства для успешного развития и самореализации личности.

Ключевые слова: интеллект, эмоциональный интеллект, личность в современных условиях, чувства, самореализация, андрогенность, способности, модель эмоционального интеллекта.

The article highlights the essence of the concept "emotional intellect", its structure and gives characteristics of the high and low IQ. The correlation of the emotional intellect and the types of personality are described. The article gives scientific confirmation of the unity of emotions, feelings and directions of the development of the emotional intellect. There is also a historical reference about the IQ as a phenomenon of the XXI century, that is being discussed nowadays a lot. The emotional intellect can be clearly seen in the living circumstances of the businessmen, which are supplied by the data in the literature. The article gives the comparing characteristics of the emotional intellect of children and adults, the description of the necessary stages of the development of the IQ for the successful evolution of the personality, and consideration of the ability of the development of the IQ by means of personality. There is a scientific acknowledgement of the necessity of the development of the emotional intellect as one of the most important means for the successful development and personal actualization.

ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ**БІЛОУСОВА ЛЮДМИЛА, КИСЕЛЬОВА ОЛЕСЯ. ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМООСВІТИ: ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ**

Формування нового покоління вчителів, здатних до самоосвіти впродовж життя, є однією з нагальних проблем сучасної педагогічної освіти. Особливої актуальності зазначена проблема набуває в умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства. У статті розглянуто сутність, структурні компоненти компетентності самоосвіти майбутнього педагога в умовах відкритого інформаційно-навчального середовища; обґрунтовано технологію формування зазначеної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей в процесі їх професійної підготовки.

Ключові слова: самоосвіта, компетентність самоосвіти, інформаційно-навчальне середовище, технологія, майбутній педагог.

Формирование нового поколения учителей, способных к самообразованию на протяжении всей жизни является одной из важнейших проблем современного педагогического образования. Особенную актуальность эта проблема приобретает в условиях динамичного развития информационного общества. В статье рассмотрены сущность, структурные компоненты компетентности самообразования будущего педагога в условиях открытой информационно-образовательной среды; обусловлена технология формирования упомянутой компетенции у студентов педагогических специальностей в процессе их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: самообразование, компетентность самообразования, информационно-образовательная среда, технология, будущий педагог.

Forming new generation of teachers capable to self-education throughout their lives is one of urgent problems of the contemporary pedagogy education. This problem gains special currency in the terms of dynamic information society. The paper considers essence and structure components of self-education competence of a future pedagogue in the terms of open information-learning environment; it is grounded technology of its forming for students of pedagogical specialties in the process of their professional training.

Key words: self-education, self-education competence, information-learning environment, technology, a future pedagogue.

БІЛОУС ОЛЬГА, ПАРХОМЕНКО ОЛЕКСАНДР. ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Запропоновано перелік професійно-педагогічних компетенцій випускників освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» напряму підготовки 6.040104 Географія*. Наведено приклади діагностичних завдань, що можуть бути застосовані для визначення рівня сформованості професійно-педагогічних компетенцій майбутніх фахівців. Обґрунтовано доцільність використання комплексу засобів діагностики професійно-педагогічних компетенцій майбутніх учителів географії у педагогічному університеті.

Ключові слова: засоби діагностики, професійно-педагогічні компетенції, компетентність, ситуаційні тестові завдання, комплексні кваліфікаційні завдання.

Предложен перечень профессионально-педагогических компетенций выпускников образовательно-квалификационного уровня «Бакалавр» направления подготовки 6.040104 География*. Приведены примеры диагностических заданий, которые могут быть использованы для определения уровня сформированности профессионально-педагогических компетенций будущих специалистов. Обоснована целесообразность использования комплекса средств диагностики профессионально-педагогических компетенций будущих учителей географии в педагогическом университете.

Ключевые слова: средства диагностики, профессионально-педагогические компетенции, компетентность, ситуационные тестовые задания, комплексные квалификационные задания.

A list of professional pedagogical competences of graduates with educational qualification of "Bachelor", field of study for the qualification "Geography" 6.040104 has been offered. There has been given examples of diagnostic tasks that can be used to determine the level of formation of professional and pedagogical competence of future experts. There also has been motivated the feasibility of using complex diagnostic tools of professional and pedagogical competence of future Geography teachers at Pedagogical University.

Key words: diagnostic tools, professional pedagogical competence, competence, situational tests, complex qualification tasks.

ГАРБУЗЕНКО ЛАРИСА. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

У статті представлені результати емпіричного дослідження формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення декоративно-ужиткового мистецтва. Визначено критерії: гносеологічний, аксіологічний, практиологічний, аутопсихологічний, креативний та їх якісні характеристики. Художньо-естетична компетентність розглядається як цілісна особистісна характеристика фахівця в галузі художньо-педагогічної освіти в єдності когнітивного, мотиваційно-ціннісного, інтерпретаційного, рефлексивного, особистісно-розвивального компонентів. Технологія формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва сприяє усвідомленню студентами важливості декоративно-ужиткового мистецтва для самостановлення як художника і як педагога.

Ключові слова: художньо-естетична компетентність, майбутні учителі, декоративно-ужиткове мистецтво, технологія формування, критерії сформованості художньо-естетичної компетентності, художник, педагог, художник-педагог.

В статье представлены результаты эмпирического исследования формирования художественно-эстетической компетентности будущих учителей искусства в процессе изучения декоративного искусства. Определены критерии: гносеологический, аксиологический, практиологический, аутопсихологический, креативный и их качественные характеристики. Художественно-эстетическая компетентность рассматривается как целостная личностная характеристика специалиста в сфере художественно-педагогического образования в единстве когнитивного, мотивационно-ценностного, интерпретационного, рефлексивного, личностно-развивающего компонентов.

Ключевые слова: художественно-эстетическая компетентность, будущие учителя, декоративно-прикладное искусство, технология формирования, критерии сформированности художественно-эстетической компетентности, художник, педагог, художник-педагог.

In the article the author presented the results of empiric research of forming art-esthetic competence of future teachers of fine art in study process of decorative art. The author defined such criteria: epistemological, axiological, praxiological, autopsychological, creative and high-quality descriptions. Art-esthetic competence is examined as integral personality description of specialist in industry artistically pedagogical educations in unity of basic components: cognitive, motivational valued, interpretation, reflexive, personality developing. Technology of forming of art-esthetic competence of future teachers of fine art is an instrumental in the awareness of importance of decorative art students for becoming an artist and a teacher. On every stage prospective teachers find out readiness to transformation and perfection of their artistically creative activity and professional growth.

Key words: art-esthetic competence, prospective teachers, decorative-art, forming technology, criteria of art-esthetic competence, artist, teacher, artist-teacher.

ГРАМАТИК НАДІЯ. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В умовах оновлення загальноосвітньої підготовки молодших школярів відповідно до завдань нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти постає проблема оновлення змісту й структури професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Зокрема, реалізація в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу особистісно орієнтованого підходу є стратегічним напрямом розвитку професійної освіти, підвищення її якості та конкурентоспроможності. У зв'язку з цим підготовка майбутніх учителів початкових класів до викладання природознавства повинна орієнтуватися на формування особливої природничо-наукової компетентності вчителя із залученням механізмів особистісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: компетентність, природничо-наукова компетентність учителя, особистісно орієнтоване навчання.

В условиях обновления общеобразовательной подготовки младших школьников в соответствии с задачами новой редакции Государственного стандарта начального образования возникает проблема обновления содержания и структуры профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов. В частности, реализация в учебно-воспитательном процессе вуза личностно ориентированного подхода является стратегическим направлением развития профессионального образования, повышения его качества и конкурентоспособности. В связи с этим подготовка будущих учителей начальных классов к преподаванию естествознания должна

ориентироваться на формирование особой естественно-научной компетентности учителя с привлечением механизмов личностно ориентированного обучения.

Ключевые слова: компетентность, естественно-научная компетентность учителя, личностно ориентированное обучение.

In terms of renewal of general education primary school children in accordance with the objectives of the new version of State standard of primary education, there is a problem updating the content and structure of training future teachers of primary school. In particular, the implementation in the educational process of higher education institution individual approach is strategic course of vocational education, improving its quality and competitiveness. In this regard, training of primary school teachers to teach natural science should be focused on the formation of special natural and scientific competence of teachers, involving mechanisms learner centered learning.

Key words: competence, competence natural sciences teacher, learner-centered teaching.

ГРОЗАН СВИТЛАНА. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

У статті автор на основі аналізу науково-методичної літератури досліджує різні підходи до визначення поняття «дослідницька компетентність». Автор приходиться до висновку, що дослідницька компетентність майбутнього педагога являє собою якісну характеристику особистості педагога, що проявляється у усвідомленій готовності викладачів до реалізації активної дослідницької діяльності. Компонентами дослідницької діяльності є когнітивний, особистісно-ціннісний та перетворюючий.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, дослідницька компетентність, майбутній вчитель.

В статье автор на основе анализа научно-методической литературы исследует различные подходы к определению понятия «исследовательская компетентность». Автор приходит к выводу, что исследовательская компетентность будущего педагога представляет собой качественную характеристику личности педагога, что проявляется в осознанной готовности преподавателей к реализации активной исследовательской деятельности. Компонентами исследовательской деятельности являются когнитивный личностно-ценностный и преобразующий.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, исследовательская компетентность, майбутній учитель.

In the article the author explores various approaches to definition of essence of concept «research competence». Based on the analysis of scientific-methodical literature the author concludes that the research competence of future teachers is a qualitative characteristic of the teacher's personality, which manifests itself in self-perceived readiness of teachers to implement active research activity, and caused by components: cognitive, personal values and transformative, it has the ability to make the transition from procedural to creative activity, the pursuit of self-development and improvement in the teaching profession. The author of the article proves that the essence of the research competence of the teacher is manifested through the relationship of its components: cognitive, personal values and transformative. The author believes that research competence is a set of personality traits; assumes ownership of research knowledge, abilities, skills; assumes the willingness and motivation to implement research activities and implementation of research results in their work.

Keywords: competence, competence approach, the research competence of future teacher.

ДРОБІН АНДРІЙ. ЯКІСНІ ЗАДАЧІ ВИРОБНИЧОГО ЗМІСТУ У ПТНЗ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

У статті розглянуто один із шляхів мотивації навчання фізики учнів ПТНЗ - використання якісних фізичних задач виробничого змісту на уроках фізики.

Ключові слова: мотивація, якісні задачі.

В статье рассматривается один из путей мотивации обучения физике учеников ПТУЗ – использование качественных физических задач производственного содержания на уроках физики.

Ключевые слова: мотивация, качественные задачи.

In the article one of ways of motivation of studies of physics of students of PTUZ - use of high-quality physical tasks of productive maintenance is considered on the lessons of physics. One of above and major all elements of educational process from physics, that allows to expose the practical aspects of physical science, a task is. In the context of this article us the high-quality tasks of productive maintenance will interest. This question in modern scientific and methodical literature is scantily explored, but his actuality does not cause doubts.

The high-quality tasks of productive maintenance can be used in the process of explanation of new material, at a reiteration and generalization earlier studied, at making of abilities, skills, application of knowledge in practice, and also at verification of knowledge of students. Such tasks it is expedient to plug in independent and control works from physics, and also in the homeworks of students. As examples of the use will consider the group of high-quality tasks with practical maintenance, domestic food addition - salt appears in which.

Keywords: motivation, productive maintenance, practical maintenance

КАЛЮЖНА ОКСАНА. ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена з'ясуванню ролі педагогів-музикантів позашкільних навчальних закладів в процесі формування базових мистецьких компетентностей у вихованців гуртків та студій музичного профілю художньо-естетичного напрямку та обговоренню таких питань, як модернізація змісту, форм та методів навчання і виховання; впровадження в практику роботи позашкільних навчальних закладів системи дослідно-експериментальної роботи педагогів; покращення навчально-методичного забезпечення педагогів позашкільних закладів.

Ключові слова: навчальні програми, музичне виховання, мистецькі компетентності, позашкільна освіта, професійна освіта, майбутні педагоги-музиканти.

Статья посвящена выяснению роли педагогов-музыкантов внешкольных учебных заведений в процессе формирования базовых компетентностей у членов кружков и студий музыкального профиля художественно-эстетического направления, а также обсуждению таких вопросов, как модернизация содержания, форм и методов обучения и воспитания; внедрения в практику работы внешкольных учебных заведений системы исследовательско-экспериментальной работы педагогов; улучшение учебно-методического обеспечения педагогов внешкольных учебных заведений.

Ключевые слова: учебные программы, музыкальное воспитание, внешкольное образование, профессиональное образование, будущие педагоги-музыканты.

The article has the aim to find out the role of the musicians pedagogues of the extracurricular educative establishments in their desire to form the basic art competences of the students of the clubs and studios of the artistic-aesthetical style. Analyzing the abilities of the high school and the professors it was found out that such form of education can be used only partly, especially when it touches the problem of mastering the special subjects such as voice training conducting the chorus and so on.

Key-words: educative programs, musical education, art competences, extracurricular education, professional education, future musical pedagogues.

КОСТЮЧЕНКО НАТАЛІЯ. МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕРШООСНОВА ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ

У статті розглядається мотивація як основа формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики. Визначено поняття мотивації з точки зору різних учених, розглянуті види мотивів, різні їх класифікації; зазначено значущість мотивів, їх вплив на засвоєння навчального матеріалу майбутніми фахівцями. З аналізу різних психолого-педагогічних та науково-методичних джерел автором визначені шляхи(методи, прийоми), представлені умови, окреслені вимоги до занять, відбору задач та завдань, які сприяють ролі мотивації у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Ключові слова: мотиви, мотивація, математична компетентність, процес навчання, майбутні вчителі фізики та математики, ВНЗ, шляхи забезпечення мотивації.

В статье рассматривается мотивация как основа формирования математической компетентности будущих учителей физики и математики. Определено понятие мотивации с точки зрения разных ученых, рассмотрены виды мотивов, их различные классификации; подчеркнута значимость мотивов, их влияние на усвоение обучающего материала будущими специалистами. Исходя из анализа различных психолого-педагогических и научно-методических источников, автором определены пути (методы, приёмы), представлены условия, очерчены требования к занятиям, подбору заданий и задач, которые содействуют мотивации в процессе формирования математической компетенции будущих учителей физики и математики.

Ключевые слова: мотивы, мотивация, математическая компетентность, процесс обучения, будущие учителя физики и математики, ВУЗ, пути обеспечения мотивации.

Motivation as basis of forming of mathematical competence of prospective teachers of physics and mathematics has been examined in the article. The concept of motivation is examined from the point of view of different scientists, the types of motives, their different classifications have been considered; the importance of motives and their influence on mastering of educational material by future specialists have been marked. From the analysis of different psychology-pedagogics and scientifically-methodical sources the author defines the ways (methods, approaches), presents terms, outlines requirements to lessons, selection of tasks and quests that assist the motivation in the process of forming of mathematical competence of prospective teachers of Physics and Mathematics. An author asserts that a motivational factor in the process of forming of mathematical competence assists the realization of role of Physics and Mathematics in prospective specialist professional activity, acceptance of theoretical and practical importance of physical and mathematical knowledge.

Key words: motives, motivation, mathematical competence, process of studies, prospective teachers of Physics and Mathematics, higher educational establishments, ways of motivation providing.

ЛОБАЧ НАТАЛІЯ. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається проблеми формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів; проведено аналіз літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників, щодо змісту поняття «педагогічні умови»; визначені та обґрунтовані педагогічні умови формуванні інформаційно-аналітичної компетентності лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу.

Ключові слова: педагогічні умови, інформаційно-аналітична компетентність, мотиваційна спрямованість, інформаційно-аналітичні уміння, освітнє середовище, ЕНМК.

В статье рассматривается проблемы формирования информационно-аналитической компетентности будущих врачей; проведен анализ литературы отечественных и зарубежных исследователей, относительно содержания понятия "педагогические условия"; определены и обоснованные педагогические условия формирования информационно-аналитической компетентности будущих врачей в образовательной среде высшего медицинского учебного заведения.

Ключевые слова: педагогические условия, информационно-аналитическая компетентность, мотивационная направленность, информационно-аналитические умения, образовательная среда, ЭУМК.

This article examines problems of forming of information and analytical competence of future doctors; the analysis of literature of domestic and foreign researchers was conducted, to maintenance of concept "Pedagogical terms"; pedagogical terms of forming of information and analytical competence of future doctors in the educational environment of higher medical educational establishment were defined and justified.

Keywords: pedagogical terms, information and analytical competence, motivational orientation, information and analytical abilities, educational environment, ЕЕМС.

ЛОГВИНОВА ЯРОСЛАВА. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА БІОЛОГІЇ

У статті розглядається екологічна компетентність як шлях вирішення екологічних негараздів та досягнення гармонії у системі «суспільство - природа». На основі узагальнення наукових джерел розкриваються особливості і змістове наповнення поняття «екологічна компетентність». Наводяться принципи процесу ефективного формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології. З'ясовано взаємозв'язок понять «екологічна культура» та «екологічна компетентність».

Ключові слова: компетентнісний підхід, екологічна компетентність, викладач біології, екологічна свідомість.

В статье рассматривается экологическая компетентность как путь решения экологических проблем и достижения гармонии в системе «общество - природа». На основе обобщения научных источников раскрываются особенности и содержательное наполнение понятия «экологическая компетентность». Приводятся принципы процесса эффективного формирования экологической компетентности будущего преподавателя биологии. Выявлено взаимосвязь понятий «экологическая культура» и «экологическая компетентность».

Ключевые слова: компетентностный подход, экологическая компетентность, преподаватель биологии, экологическое сознание.

The article deals with environmental expertise as a way to address environmental problems and achieve harmony in the «society – nature». On the basis of summarizing there have been scientific sources and the peculiarities of the semantic content of the term «ecological expertise». We present the principles of effective process of formation of ecological competence of future teacher of biology. There have been found correlation concepts of «ecological culture» and «ecological expertise».

Key words: competence approach, environmental competence, teacher of biology and ecological consciousness.

МАРИНА МАРІЯ, ТАДЕУШ ОЛЬГА. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ

В статті визначена сутність самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики як цілісний, діючий стан особистості студента, який базується на свідомому сприйнятті та вираженому інтересі до майбутньої професії вчителя і характеризується наявністю потреби, вміннями та навичками самостійно здобувати знання, управляти самостійною діяльністю на підставі інтеграції когнітивних, організаторських здібностей та вольових якостей майбутнього вчителя. Визначено п'ять компонентів: мотиваційний, когнітивний, професійно-діяльнісний, особистісний, інформаційний.

Ключові слова: самоосвітня компетентність, сутність, структура, майбутній вчитель фізики і математики.

В статье определена сущность самообразовательной деятельности будущих учителей физики и математики как целостное, действующее состояние личности студента, которое базируется на сознательном восприятии и выраженном интересе к будущей профессии учителя и характеризуется наличием потребности, умениями и навыками самостоятельно добывать знания, управлять самостоятельной деятельностью на основании интеграции когнитивных, организаторских способностей и волевых качеств будущего учителя.

Ключевые слова: самообразовательная компетентность, суть, профессионально-деятельный, личностный, информационный.

The article defines the essence of self-competence of future teachers of physics and mathematics as an integral, active state of the individual student based on the conscious perception and expressed interest in future trade, which is characterized by the presence of the needs, abilities and skills to independently acquire knowledge, self-control activity on the basis of the integration of cognitive, organizational skills and strong-willed qualities of the future teacher.

It identified five components: motivational, cognitive, professional-activity, personal, information that chosen for further studies.

Key words: self-educational, essence, structure, future teachers of physics and mathematics.

МАТЯШ ОЛЬГА, МИХАЙЛЕНКО ЛЮБОВ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Розглянуто різні підходи до розкриття змісту поняття «професійна компетентність». Проаналізовано результати досліджень психологів щодо основ формування готовності й здатності майбутніх фахівців до ефективно професійної діяльності. Обґрунтовано, що побудова цілісної системи формування професійної компетентності майбутніх педагогів у вищій школі має здійснюватись із урахуванням сучасних результатів досліджень щодо психологічних основ розвитку студентів у процесі фахової підготовки, формування досвіду майбутньої педагогічної діяльності, формування та розвитку професійної самосвідомості, здатності до творчої реалізації майбутнім педагогом професійних цілей і цінностей.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, здатність до професійної діяльності, професійна компетентність, майбутній фахівець, розвиток особистості.

Рассмотрены различные подходы к раскрытию содержания понятия «профессиональная компетентность». Проанализированы результаты исследований психологов относительно основ формирования готовности и способности будущих специалистов к эффективной профессиональной деятельности. Обосновано, что построение целостной системы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в высшей школе должно осуществляться с учетом современных результатов исследований психологических основ развития студентов в процессе профессиональной подготовки, формирования опыта будущей педагогической деятельности, формирования и развития профессионального самосознания, способности к творческой реализации будущим педагогом профессиональных целей и ценностей.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, способность к профессиональной деятельности, профессиональная компетентность, будущий специалист, развитие личности.

Different approaches to the disclosure of what constitutes "professional competence" have been given. The results of research on the foundations of psychologists willingness and ability of future specialists for effective professional activity

has been shown. Efficiency improvement of methodical preparation of teachers significantly depends upon the results of modern scientific complex psychological and pedagogical research on the foundations of future professional qualities. There has been grounded that the construction of an integrated system of formation of professional competence of future teachers in higher education should be made taking into account the results of modern research on the psychological foundations of students in the professional training, formation experiences future educational activities, formation and development of professional identity, capacity for creative implementation of future teacher professional goals and values.

Key words: readiness to professional activity, the ability to the profession, professional competence, future specialist personality development.

ПОДОПРИГОРА НАТАЛІЯ. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ МЕТОДІВ ФІЗИКИ (КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД)

У статті розглядається проблема побудови структурно-функціональної моделі компетентнісно орієнтованого процесу навчання математичних методів фізики майбутніх вчителів фізики. Визначені супорядні рівні щодо її створення: теоретико-методологічний; концептуалізація та моделювання методичної системи навчання математичних методів фізики, проектування, моніторинг через визначення критеріїв і показників сформованості та розвитку математичної компетентності з фізики, рівнів сформованості та вибір засобів діагностики. Визначені компоненти математичної компетентності з фізики: когнітивний, діяльнісний, особистісний, останній структурований за мотиваційними, ціннісно-рефлексивними, емоційно-вольовими особистісними якістьми студента.

Ключові слова: математичні методи фізики, математична компетентність з фізики, майбутній вчитель фізики, компетентнісний підхід, структурно-функціональна модель, методична система, педагогічний університет.

В статье рассматривается проблема построения структурно-функциональной модели обучения будущих учителей физики математическим методам физики. Определена иерархия уровней по ее построению: теоретико-методологический; концептуализация и моделирование методической системы обучения математическим методам физике, проектирование, мониторинг через обоснование критериев, показателей, а также уровней сформированности и развития математической компетентности по физике, выбор средств диагностики. Охарактеризованы когнитивный, деятельностный, личностный составляющие компетентности, личностный компонент учитывает мотивационные, ценностно-рефлексивные, эмоционально-волевые личностные качества студента.

Ключевые слов: математические методы физики, математическая компетентность по физике, будущий учитель физики, компетентностный подход, структурно-функциональная модель, методическая система, педагогический университет.

In the article the problem of constructions of structural-functional model of mathematical methods of physics at pedagogical universities is highlighted. The hierarchy of levels of construction of structural-functional model is presented: theoretical and methodological, construction of concepts and simulation modeling of methodical system of mathematical methods of physics teaching at pedagogical universities, system design, performance monitoring through the ground of criteria, indexes, and skills development to students component of mathematical competence in physics are identified, choice of facilities of diagnostics. The ground of expedience of realization of the context of future professional activity in content of teaching the mathematical methods of physics is executed from the point of context teaching theory. Expediency of interdisciplinary connections is grounded in an educational-cognitive process after a physicist in that a mathematical design comes forward one of integrative factors of teaching the mathematical methods of physics.

Keywords: Mathematical Methods of Physics, Mathematical Competence in Physics, the future teacher of physics, competency-based approach, Structural-Functional Model, Methodical System, pedagogical university.

РОЖКОВА НАТАЛІЯ. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті зроблена спроба порівняльного аналізу найбільш поширених методик викладання іноземної мови. Основну увагу приділено процесу формування іноземномовної комунікативної компетенції студентів немовних факультетів. Вказано на недоліки, які виникли останнім часом у вітчизняному освітньому курсі по відношенню до викладання іноземної мови. Зазначені рекомендації щодо вдосконалення процесу викладання іноземної мови на немовних факультетах у сучасних умовах.

Ключові слова: іноземномовна комунікативна компетенція, фахівець, знання, діяльність, методика, вищий навчальний заклад, мова, вдосконалення.

В статье делается попытка сравнительного анализа наиболее распространенных методик преподавания иностранного языка. Основное внимание уделено процессу формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов. Указаны недочеты, возникшие в отечественном образовательном курсе по отношению к преподаванию иностранного языка. Даны рекомендации по усовершенствованию процесса преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, специалист, знания, деятельность, методика, высшее учебное заведение, язык, усовершенствование.

Comparative analysis of the most wide-spread methods of teaching foreign languages has been presented in the article. The main attention has been paid to the process of forming of foreign language communicative competence of the students. There have been underlined the disadvantages of foreign language teaching at the high educational establishments of Ukraine. There have been given some pieces of advice to improve the process of foreign language teaching at the non-linguistic departments.

Key words: foreign language communicative competence, professional, knowledge, activity, method, high educational establishment, language, improvement.

СОРОКА ОЛЬГА. АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті представлено аналіз навчальних планів і робочих програм на 2013/2014 академічні роки у трьох вищих навчальних закладах України, що здійснюють підготовку вчителів початкової школи. Проаналізовано головні дисципліни та визначено в них місце арт-терапевтичного компоненту. Зроблено висновок про недостатню теоретичну та практичну наповненість навчальних планів темами, що розкривають питання розробки й впровадження інноваційних освітніх технологій, до яких ми відносимо арт-терапію.

Ключові слова: підготовка, майбутній учитель початкової школи, арт-терапевтичні технології, навчальний план, програма підготовки.

В статье представлен анализ учебных планов и рабочих программ на 2013/2014 академические годы в трех высших учебных заведениях Украины, которые осуществляют подготовку учителей начальной школы. Проанализированы главные дисциплины и в них выделен арт-терапевтический компонент. Сделан вывод о недостаточной теоретической и практической наполненности учебных планов темами, раскрывающими вопросы разработки и внедрения инновационных образовательных технологий, к которым мы относим арт-терапию.

Ключевые слова: подготовка, будущий учитель начальной школы, арт-терапевтические технологии, учебный план, программа подготовки.

The concept «professional competence of primary school teacher» was discovered. It foresees abilities to understand possibilities and needs of each pupil, to focus on his or her special features, to create conditions for development for each pupil. The analyzed subject matter of the article are effective syllabuses and working programs as of 2013/2014 academic year in Ternopil national Volodymyr Hnatiuk pedagogical university, Izmail national humanities university, Poltava national Volodymyr Korolenko pedagogical university. Those universities train primary school teachers. Examined plans are scheduled upon a requisition of state standard of primary general education, which according to the aim of primary school takes into consideration cognitive possibilities and needs of primary school pupils. Necessity of primary school teacher's training to use of art-therapeutic technologies is reflected in such disciplines as «Basics of psychodiagnostics», «Basics of pedagogic creative work», «Pedagogical technologies in primary school», «Fine arts with methodology of teaching», «Basics of the performing and screen arts with methodology of teaching», «Music education and basics of choreography with methodology» etc. The course «Basics of psychodiagnostics» is aimed to arm future primary school teachers with skills to put into practice psychodiagnostic tools, for example, projective painting. Such topics which partly reflect a creative component are distinguished in the content of the course «Basics of pedagogic art». While learning the course «Fine arts with teaching methodology» it is taken into consideration that leading role belongs to artistic activity and creative self-expression of primary school pupils in the field of art. The representation of art-therapeutic component in syllabuses affirmed the absence of proper attention to art-therapy and insufficiency of training the future primary school teachers to use of art-therapeutic technologies in their career.

Key words: training, future primary school teacher, art-therapeutical technologies, syllabus, working program.

ТКАЧЕНКО ЛЮДМИЛА. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті автор пропонує логіку вибору діагностичного інструментарію для з'ясування рівня сформованості критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. Вибір емпіричних методів дослідження обумовлений визначеними критеріями критичного мислення та їх показниками. Відповідно до визначених критеріїв вибрані методи, якими послуговуються дослідники критичного мислення, а саме: спостереження, бесіда, метод вивчення продуктів діяльності, метод узагальнення незалежних характеристик, а також: опитувальник Р.Кеттела «Шістнадцять особистісних факторів» (16 PF) варіант 105, методика Дембо-Рубінштейна, методика «Мотивація навчання у ВНЗ», методика діагностики загальної комунікативної толерантності та авторська анкета.

Ключові слова: критичне мислення, майбутні вчителі початкової школи, критерії оцінки рівнів сформованості критичного мислення, рівні сформованості критичного мислення, діагностичний інструментарій.

В статье автор предлагает логику выбора диагностического инструментария для определения уровня сформированности критического мышления будущих учителей начальной школы. Выбор эмпирических методов исследования обусловлен определенными критериями критического мышления и их показателями. В соответствии с выделенными критериями выбраны методы, которыми пользуются исследователи критического мышления, а именно: наблюдение, беседа, метод изучения продуктов деятельности, метод обобщения независимых характеристик, а также: опросник Р.Кеттела «Шестнадцать личностных факторов» (16 PF) вариант 105, методика Дембо - Рубинштейна, методика «Мотивация обучения в вузе», методика диагностики общей коммуникативной толерантности и авторская анкета.

Ключевые слова: критическое мышление, будущие учителя начальной школы, критерии оценки уровней сформированности критического мышления, уровни сформированности критического мышления, диагностический инструментарий.

In the article the author highlights the logic of choosing of diagnostic tools to determine the level of formation of future primary school teachers' critical thinking. The choice of empirical research methods is determined by the certain criteria of critical thinking and their values. Methods which critical thinking researchers are guided were selected in accordance with the established criteria. Methods are as follows: observation, conversation, method of studying of the activity's products, method of synthesis of independent features and R. Kettel's questionnaire "Sixteen personality factors" (16 PF) variant 105, Dembo-Rubinstein's method, method "Motivation of studying at post-graduate schools", method of diagnosing of general communicative tolerance and author questionnaire.

Key words: critical thinking, future teachers of primary school, criteria of evaluation of levels of critical thinking's formation, levels of critical thinking's formation, diagnostic tools.

ТКАЧЕНКО ОЛЬГА. ЕТНОПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ВИХОВАТЕЛІВ

У статті обґрунтовано потребу формування в майбутніх учителів, вихователів етнопедagogічної компетентності, яка забезпечує реалізацію їхньої життєтворчої та культуротворчої професійної місії. На основі аналізу будови етнопедagogічної компетентності як різновиду професійної компетентності педагога з'ясовано місце дослідницьких компетенцій у структурних і функціональних компонентах цього професійного особистісного утворення. Порівняння сутності етнологічного та науково-педагогічного дослідження дало змогу виявити особливості етнопедagogічного дослідження, специфіку його організації та значення для формування різних компонентів етнопедagogічної компетентності в майбутніх фахівців у галузі освіти.

Ключові слова: професійна компетентність педагога, етнопедagogічна компетентність, етнологічне дослідження, науково-педагогічне дослідження, етнопедagogічне дослідження.

В статье обоснована потребность в формировании у будущих учителей, воспитателей этнопедagogической компетентности, которая обеспечивает реализацию их жизнетворческой и культуротворческой профессиональной миссии. На основе анализа этнопедagogической компетентности как разновидности профессиональной компетентности педагога определено место исследовательских компетенций в структурных и функциональных компонентах этого профессионального личностного образования. Сравнение сущности этнологического и научно-педагогического исследования позволило выявить особенности этнопедagogического исследования, специфику его организации и значение для формирования разных компонентов этнопедagogической компетентности у будущих специалистов в области образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, этнопедagogическая компетентность, этнологическое исследование, научно-педагогическое исследование, этнопедagogическое исследование.

The article substantiates the necessity of forming of future teachers, educator's ethnopedagogical competence, which ensures implementation of their giftware and cultural professional mission. Based on the analysis of the structure ethnopedagogical competence as a form of professional competence of the teacher there has been clarified the place of research competences in structural and functional components of this professional personal education. A comparison of the essence of ethnological and scientific-pedagogical research, accounting tasks ethnological science, the content of professional-pedagogical training of teachers and educators in higher education has allowed to identify the features ethnopedagogical research, the specifics of its organization and the value for the formation of the various components ethnopedagogical competence (motivation and values, cognitive, operational, technological and personal) in the future specialists in the field of education.

Key words: professional competence of the teacher, ethnopedagogics competence, ethnological research, scientific-pedagogical research, ethnopedagogical research.

ТРУШКІН АРТЕМ. ДІЯЛЬНІСТЬ ТРЕНЕРА ЯК ВИКЛАДАЧА У ФУТБОЛЬНІЙ КОМАНДІ

Стаття присвячена ролі тренера як викладача у діяльності спортсмена або футбольної команди як людини, яка протягом усього терміну перебування спортсмена у спорті, несе відповідальність не лише за якість перебігу тренувального та змагального процесу, а й за формування спортсмена як професіонала та особистості. Правильно знайдений напрям роботи зумовлює виконання тренером певних функцій як керівника.

Ключові слова: керівництво, тренерська діяльність, стиль керівництва тренера, типи тренерів, тренер.

Статья посвящена роли тренера как преподавателя в деятельности спортсмена или футбольной команды как человека, который в течение всего срока пребывания спортсмена в спорте, несет ответственность не только за качество тренировочного и соревновательного процесса, но и за формирование спортсмена как профессионала и личности. Правильно найденное направление работы предопределяет выполнение тренером определенных функций как руководителя.

Ключевые слова: руководство, тренерская деятельность, стили руководства тренера, типы тренеров, тренер.

The article is devoted to the role of a coach as a teacher in the activities of the football team or an athlete as a person who for the duration of stay in sport is not only responsible for the quality of training and competitive process, but also for the formation of a professional athlete and as a person. Correctly found the direction by the coach determines execution of certain functions as a leader.

Keywords: leadership, coaching activities, leadership style of the coach, types of coaches, coach.

ХОЛОСТЕНКО ЮЛІЯ. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовані теоретичні засади процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Визначено основні ключові компетентності, яких повинен набути майбутній учитель у сфері організації дизайнерської діяльності учня школи першого ступеня. Йдеться про здатність на основі теоретичних знань, сукупності вмінь і навичок розвивати позитивну мотивацію дизайнерської діяльності особистості та її організації. Запропоновано авторське бачення трактовки «дизайнерська діяльність молодших школярів».

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, компетенція.

В статье обоснованы теоретические принципы процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Выделены ключевые компетентности, которые должен приобрести будущий учитель в сфере организации дизайнерской деятельности учащихся школы первой степени. А именно, способность на основе теоретических знаний, совокупности умений и навыков развивать позитивную мотивацию дизайнерской деятельности личности и ее организации. Предложено авторское видение трактовки "дизайнерская деятельность младших школьников".

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, компетенция.

There are reasonable theoretical principles of process of forming of professional competence of future specialists in the articles. The basic competence keys that a future teacher must obtain in the field of organization of designer activity students

of schools of the first degree have been distinguished. They are capabilities on the basis of theoretical knowledge, totalities of abilities and skills to develop positive motivation of designer activity of personality and her organization. The authorial vision of the interpretation of the notion "designer activity of junior schoolchildren" has been offered.

Key words: competitive approach, competence.

ЧЕРНЕЦЬКА ТЕТЯНА. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЙМОВІРНІСТЬ КОРЕГУВАННЯ ЗА НАПРЯМАМИ Й РІВНЯМИ

У статті розглянуто напрями еволюції концептуальних засад змісту освіти; розкрито суть дефініції «зміст освіти» у контексті смислових концептів лексем «система», «процес», «процес і результат», «модель соціального досвіду»; окреслено ключові ідеї вітчизняних і зарубіжних теорій змісту освіти; представлено зміст навчально-дослідницької діяльності з урахуванням руху інформаційних потоків; розкрито три напрями визначення змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів; представлено рівневу структуру процесу корегування змісту навчально-дослідницької діяльності молодших школярів.

Ключові слова: активний інформаційний простір, неактивний інформаційний простір майбутнього (минулого), зміст навчально-дослідницької діяльності.

В статье рассматриваются направления эволюции концептуальных основ содержания образования; раскрывается суть дефиниции «содержание образования» в контексте смысловых концептов лексем «система», «процесс», «процесс и результат», «модель социального опыта»; очерчиваются ключевые идеи отечественных и зарубежных теорий содержания образования; представляется содержание учебно-исследовательской деятельности с учетом движения информационных потоков; раскрывается три направления определения содержания учебно-исследовательской деятельности младших школьников; рассматривается уровневая структура процесса корректировки содержания учебно-исследовательской деятельности младших школьников.

Ключевые слова: активное информационное пространство, неактивное информационное пространство будущего (прошлого), содержание учебно-исследовательской деятельности.

The article describes the directions of evolution of conceptual foundations of content of education; it reveals the essence of the definition of "content of education" in the context of semantic concepts of lexemes "system", "process", "process and the result", "model of social experience"; outlines the key ideas of domestic and foreign theories of content of education; presents the content of learning and research activities considering the movement of information flows; reveals three directions of determination of the content of learning and research activities of junior schoolchildren; presents tiered structure of adjustment process of content of learning and research activities of junior schoolchildren.

Keywords: active information space, inactive information space of the future (the past), content of learning and research activities.

ЧЕРНІЙ ВАЛЕНТИНА. ОЗДОРОВЧА СПРЯМОВАНІСТЬ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано й узагальнено практичний досвід вчителів фізичної культури та наукові дослідження вчених щодо реалізації оздоровчої спрямованості уроків фізичної культури у сучасній школі, які дозволять ефективно і цілеспрямовано застосовувати різні форми і методи фізичного виховання та сприятимуть формуванню у школярів стійкої мотивації до здорового способу життя.

Ключові слова: оздоровча спрямованість, урок фізичної культури, фізичне виховання, здоров'я, школярі.

В статье проанализированы и обобщены практический опыт учителей физической культуры и научные исследования ученых по реализации оздоровительной направленности уроков физической культуры в современной школе, которые позволят эффективно и целенаправленно применять различные формы и методы физического воспитания и способствовать формированию у школьников устойчивой мотивации к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: оздоровительная направленность, урок физической культуры, физическое воспитание, здоровье, школьники.

This article is devoted to the problem of the finding effective ways to implement the principle of health-improving orientation of physical culture lessons at modern school. In the article there has been analyzed and generalized the practical experience of teachers of physical culture and scientific research of scientists in implementation of health-improving orientation at physical education lessons in the modern school, which will enable efficient and targeted way of use different forms and methods of physical education and promote the formation of sustained motivation for a healthy lifestyle in schoolchildren. It has been revealed that the specified approaches provide improvement of the dynamics of development of changes in the indexes of health of schoolchildren, their physical development and physical conditioning.

Key words: health-improving orientation, lesson of physical culture, physical education, health, schoolchildren.

ШОСТАК ІГОР. ПОНЯТТЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У статті подається теоретичне обґрунтування поняття «культури здоров'я» та його складових і супутніх понять, розкривається їх сутність і зміст.

Аналіз науково-дослідної літератури дозволив виокремити два опорних поняття: «культура» і «здоров'я», а також супутнього поняття «здоровий спосіб життя».

Теоретичне осмислення даної проблеми дало можливість визначити сутність і зміст культури здоров'я як в цілому так і для студентів медичних коледжів.

На основі узагальнених результатів теоретичного аналізу визначаємо культуру здоров'я як невід'ємну складову загальнолюдської культури, формування знань, вмінь і навичок з якої виховують здоров'язбережувальну життєдіяльність особистості.

Ключові слова: культура здоров'я, культура, здоров'я, здоровий спосіб життя, студенти медичних коледжів, медичний коледж, позааудиторна діяльність.

В статье дается теоретическое обоснование понятия «культуры здоровья» и его составляющих и сопутствующих понятий, раскрывается их сущность и содержание.

Анализ научно-исследовательской литературы позволил выделить два опорных понятия: «культура» и «здоровье», а также сопутствующего понятия «здоровый образ жизни».

Теоретическое осмысление данной проблемы позволило определить сущность и содержание культуры здоровья как в целом, так и для студентов медицинских колледжей.

На основе обобщенных результатов теоретического анализа определяем культуру здоровья как неотъемлемую составляющую общечеловеческой культуры, формирование знаний, умений и навыков по которой воспитывают здоровую жизнедеятельность личности.

Ключевые слова: культура здоровья, культура, здоровье, здоровый образ жизни, студенты-медики, медицинский колледж, внеаудиторная деятельность.

The article deals with theoretical substantiation of the concept of "health culture" and its components and related concepts, reveals their essence and meaning.

The analysis of the research literature has allowed to distinguish two supporting concepts: "culture" and "health" and the accompanying concept of "healthy lifestyle".

Theoretical understanding of the problem made it possible to determine the nature and content of the health culture in general and for students of medical colleges.

Based on the generalized results of theoretical analysis there has been overviewed the concept of culture of health as an integral part of human culture, the formation of knowledge, abilities and skills which raise healthy individual livelihoods.

Key words: culture of health, culture, health, healthy lifestyles, medical students, medical college, extracurricular activities.

ЩЕРБИНА СВІТЛАНА. COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING SPEAKING FOREIGN LANGUAGE

Стаття присвячена проблемі навчання говорінню студентів іноземною мовою на основі комунікативного підходу у немовних вищих навчальних закладах. Розглянуто деякі методи щодо покращення мовних навичок студентів та запобігання одноманітності на заняттях з іноземної мови. Наведено основні умови постановки мовних завдань студентам, що спонукають їх до висловлювань та використання усіх відомих мовних засобів. Автор пропонує приклади різних видів мовленнєвої діяльності, які відповідають умовам комунікації. На заняттях студенти опиняються в ситуаціях, які спонукають їх до вживання «живої» розмовної англійської мови, що відповідає європейським стандартам.

Ключові слова: комунікативний підхід, компетенція, мовленнєві навички, повторення, підготовчий етап, завдання, мовленнєва діяльність.

Статья посвящена проблеме обучения студентов говорению на иностранном языке на основе коммуникативного подхода в неязыковых высших учебных заведениях. Рассмотрены некоторые методы улучшения языковых навыков студентов и предотвращения однообразия на занятиях по иностранному языку. Приведены основные условия постановки речевых задач студентам, которые мотивируют их говорить на иностранном языке и использовать все известные языковые средства. Автор предлагает примеры различных видов языковой деятельности, отвечающие условиям коммуникации. На занятиях студенты оказываются в ситуациях, провоцирующих их на использование «живого» разговорного английского языка, который отвечает европейским стандартам.

Ключевые слова: коммуникативный подход, компетенция, речевые навыки, повторение, подготовительный этап, задание, речевая деятельность.

The article is devoted to the problem of teaching speaking foreign language in non-linguistic high educational institutions. Some techniques to improve students' speaking skills and to prevent boredom in teaching speaking are discussed. Three basic reasons to give students speaking tasks, which provoke them to speak and use all the known language means are revealed. The author suggests some important elements of the communicative approach: learners are provided with the language needed in order to perform the task, use the best language they can achieve the task and tasks provide students with just the right amount of challenge. The examples of different types of speaking activity that comply as far as possible with the characteristics necessary for communication are given. During the lessons, students communicate in the situations which make them use "live" spoken English which corresponds to the European standards.

Key words: communicative approach, competence, speaking skills, rehearsal, preparation stage, task, speaking activity.

ЯКИМЕНКО СВІТЛАНА. ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ АВТОРСЬКОЇ ІНТЕГРОВАНОЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАСТУПНОСТІ В ДНЗ ТА ЗОШ І СТУПЕНЯ

У статті розглянуто авторську інтегровану технологію як технологію наступності між ДНЗ і ЗОШ І ступеня. Досліджуються класифікаційні параметри, дидактичні принципи інтегрованої особистісно-орієнтованої технології. Визначені п'ять загально-векторних модулів, які є основою для інтегрованого планування.

Ключові слова: технологія, інтеграція, класифікаційні параметри, цільові орієнтири.

В статье рассмотрено авторскую интегрированную технологию как технологию преемственности между ДОУ и ООШ I степени. Исследуются классификационные параметры, дидактические принципы интегрированной личностно-ориентированной технологии. Определены пять общеобразовательных векторных модулей, которые являются основой для интегрированного планирования.

Ключевые слова: технология, интеграция, классификационные параметры, целевые ориентиры.

In the article the author integrated technology as technology continuity between preschool and secondary school level. We study the classification parameters didactic principles of integrated student-centered technology. Identified five general vector modules, which are the basis for integrated planning.

Keywords: technology, integration, classification parameters targets.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНОСВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗШИРЕННЯ Й МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ..3	
<i>Chavdarova – Kostova S.</i> CONCEPTIONS FOR KEY COMPETENCES AND EXPECTATIONS TO THE CONTEMPORARY TEACHER.....	3
<i>Клим-Климашевська А.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ОРГАНІЗАЦІИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	5
<i>Стрельніков В.</i> АКСЕЛЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	8
<i>Садовий М., Трифонова О.</i> СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТЬ КОМПЕТЕНЦІЯ ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ.....	11
<i>Шерман М., Безбах О.</i> СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ.....	15
<i>Турчак А., Токар Н.</i> СТВОРЕННЯ ДОВІДНИКА «ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ» У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	19
<i>Кондрашова Л.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ.....	24
<i>Гавриленко О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	26
<i>Грицай Н.</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	30
<i>Зварич О.</i> СОЦІАЛЬНА СПІВПРАЦЯ ЯК ОСНОВА ДОПОМОГИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМ ОСОБАМ В УКРАЇНІ	34
<i>Казанжи І.</i> ОНОВЛЕННЯ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	37
<i>Кононець Н.</i> ПОНЯТТЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ.....	39
<i>Копенкіна Л.</i> РОЛЬ ТА ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РАДНИКА В ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ФРАНЦУЗЬКИЙ ДОСВІД.....	43
<i>Лабенко О.</i> ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ІНФОРМАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	47
<i>Лукомська О.</i> СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	52
<i>Лунгол О.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ КОМПОНЕНТИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ УЧНІВ ВИЩИХ ПТНЗ.....	56
<i>Нікітіна О.</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	60
<i>Павленко Л.</i> ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	64
<i>Пасічник Н., Різняк Р.</i> МОНИТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА МІЖНАРОДНОМУ РІВНІ (ІНДИКАТОРИ ОСВІТИ ОЕСР 2014 РОКУ).....	67
<i>Плачинда Т.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ	70
<i>Полякова Г.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	73
<i>Prybora R.</i> PRECONDITIONS OF UNIVERSITY SYSTEM REFORMING IN GERMAN STATES AT THE BEGINNING OF XIX CENTURY	76
<i>Смірнова Л.</i> ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СЛОВАЧЧИНИ.....	79
<i>Трифопова О., Садовий М., Стадніченко С.</i> ФОРМУВАННЯ УЗАГАЛЬНЕНИХ ЗНАНЬ З МОЛЕКУЛЯРНОЇ ФІЗИКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ	83
<i>Трунова О.</i> ЗАСТОСУВАННЯ АПАРАТУ ТЕОРІЇ МАРКІВСЬКИХ ПРОЦЕСІВ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ СТРАТЕГІЇ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМСТВ.....	87
<i>Челало С.</i> ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	92

ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ.....	96
<i>Білоусова Л., Кисельова О.</i> ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМООСВІТИ: ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ	96
<i>Білоус О., Пархоменко О.</i> ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЙ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	100
<i>Гарбузенко Л.</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА.....	103
<i>Грамастик Н.</i> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ... ..	108
<i>Грозан С.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»	111
<i>Дробін А.</i> ЯКІСНІ ЗАДАЧІ ВИРОБНИЧОГО ЗМІСТУ У ПТНЗ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ	115
<i>Калюжна О.</i> ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	117
<i>Костюченко Н.</i> МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕРШООСНОВА ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ.....	119
<i>Лобач Н.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	124
<i>Логвінова Я.</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА БІОЛОГІЇ.....	128
<i>Маріна М., Тадеуш О.</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ	130
<i>Матяш О., Михайленко Л.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	132
<i>Подопригора Н.</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ МЕТОДІВ ФІЗИКИ (КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД).....	136
<i>Рожкова Н.</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	141
<i>Сорока О.</i> АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	145
<i>Ткаченко Л.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	150
<i>Ткаченко О.</i> ЕТНОПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ВИХОВАТЕЛІВ	154
<i>Холостенко Ю.</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	157
<i>Чернецька Т.</i> ЗМІСТ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЙМОВІРНІСТЬ КОРЕГУВАННЯ ЗА НАПРЯМАМИ Й РІВНЯМИ	161
<i>Щербина С.</i> COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING SPEAKING FOREIGN LANGUAGE	165
<i>Трушкін А.</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ТРЕНЕРА, ЯК ВИКЛАДАЧА У ФУТБОЛЬНІЙ КОМАНДІ	167
<i>Черній В.</i> ОЗДОРОВЧА СПРЯМОВАНІСТЬ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	171
<i>Шостак І.</i> КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ	173
<i>Якименко С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ АВТОРСЬКОЇ ІНТЕГРОВАНОЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАСТУПНОСТІ В ДНЗ ТА ЗОШ І СТУПЕНЯ.....	176
РЕФЕРАТИВНИЙ ОГЛЯД СТАТЕЙ НОМЕРА.....	179

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 141

Частина I

Упорядники:

Садовий М.І., Рожкова Н.Г.

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.

Підп. до друку 31.03.2015. Формат 60×90/16. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум. др. арк. 25,3. Тираж 300. Зам. № 8006_1.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1
Тел.: (0522) 24-59-84.
Факс.: (0522) 24-85-44.
E-Mail: mails@kspu.kr.ua