

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Бердянський державний педагогічний університет

# Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету

Педагогічні науки



Випуск 2

Бердянськ  
2015

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**Касперський Анатолій Володимирович** – д.пед.н., професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова);

**Павленко Анатолій Іванович** – д.пед.н., професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

*Друкується за рішенням вченої ради  
Бердянського державного педагогічного університету.  
Протокол № 3 від 24.09.2015 р.*

**Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України  
збірник включений до Переліку наукових фахових видань України  
(наказ МОН України №1081 від 29 вересня 2014 року)**

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Богданов Ігор Тимофійович** – д.пед.н., проф. каф. технічних дисциплін, проректор з наукової роботи Бердянського державного педагогічного університету (головний редактор); **Баханов Костянтин Олексійович** – д.пед.н., проф. каф. педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Бердянського державного педагогічного університету; **Глазкова Ірина Яківна** – д.пед.н., проф., зав. каф. іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету; **Загороднова Вікторія Федорівна** – д.пед.н., проф. каф. української мови та методики викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету; **Зайцева Лариса Іванівна** – д.пед.н., проф., зав. каф. дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету; **Коваль Людмила Вікторівна** – д.пед.н., проф. каф. початкової освіти, директор Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету; **Котляр Володимир Пилипович** – к.пед.н., проф. каф. дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету; **Крижко Василь Васильович** – к.пед.н., проф., зав. каф. педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Бердянського державного педагогічного університету; **Сосницька Наталя Леонідівна** – д.пед.н., проф., зав. каф. методики викладання фізико-математичних дисциплін та інформаційних технологій у навчанні Бердянського державного педагогічного університету; **Чулкова Людмила Опанасівна** – д.пед.н., проф. кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

**Н-34** Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.2. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2015. – 380 с.

У збірнику друкуються результати педагогічних досліджень науковців Бердянського державного педагогічного університету та інших вищих навчальних закладів України. У публікаціях подано нові погляди на актуальні проблеми теорії та історії педагогіки, часткових методик.

**ЗМІСТ**

<b>Аврамчук О. Є., Левшенюк В. Я.</b> Системний підхід до організації навчального дослідження з фізики в професійних навчальних закладах	<b>6</b>
<b>Барканов А. Б.</b> Роль професійно-орієнтованих задач при вивченні фізики в системі підготовки молодших спеціалістів аграрно-технологічних коледжів.....	<b>10</b>
<b>Борейчук А. В.</b> Формування інструментальних компетентностей студентів-юристів за допомогою ігрових форм та методів.....	<b>17</b>
<b>Бурак В.І.</b> Аналіз навчальної програми з фізики для основної школи за новим державним стандартом.....	<b>23</b>
<b>Вєнцева Н. О.</b> Особливості впровадження нових форм та методів навчання в учительських інститутах України в 1907-1917-х роках.....	<b>29</b>
<b>Вершинська О. Б.</b> Безперервність як інструмент у реалізації навчальних технологій професійної освіти маркетологів.....	<b>35</b>
<b>Галатюк Ю. М., Галатюк М. Ю., Галатюк Т. Ю.</b> Основні функції навчання в контексті сучасної парадигми природничої освіти.....	<b>42</b>
<b>Гриджук О. Є.</b> Вивчення структурно-словотвірних особливостей термінів лісівництва в курсі “Фахова термінологія”.....	<b>47</b>
<b>Гуренко О. І.</b> Запровадження ситуативного підходу до полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів.....	<b>56</b>
<b>Денисяко С. О.</b> Зміст технічних знань учнів старшої школи залежно від об’єкта їх відображення.....	<b>62</b>
<b>Дудукалова О. С.</b> Особливості професійної діяльності інженера-педагога економічного профілю.....	<b>67</b>
<b>Жигірь В. І.</b> Специфіка інтегрованих спецкурсів у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти.....	<b>71</b>
<b>Збаравська Л. Ю., Слободян С. Б.</b> Особливості використання професійно спрямованих завдань у процесі вивчення фізики в аграрно-технічному навчальному закладі.....	<b>79</b>
<b>Іванова Л.І., Суценко Л.П.</b> Особливості розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця з фізичної реабілітації з позицій акмеології.....	<b>85</b>
<b>Канюк Г. И., Загребельная Л. И., Козлова М. Л.</b> К вопросу о формировании содержания и методики обучения дисциплине “Автоматизированные системы управления технологическими процессами” (АСУ ТП) будущих инженеров-энергетиков и инженеров-педагогов.....	<b>91</b>
<b>Коваленко О.Ю.</b> Тестування та взаємооцінка в режимі онлайн у системі контролю якості знань при вивченні іноземних мов.....	<b>99</b>
<b>Кондратьєва О. М.</b> Професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи в контексті полікультурного освітнього середовища...	<b>105</b>
<b>Крамаренко А. М.</b> Науково-методичне забезпечення процесу формування екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи.....	<b>110</b>
<b>Кушнір В. М.</b> Втілення ідеї поглиблення вивчення предметів в умовах утилітарної середньої освіти (60-70-ті ХХ ст.) .....	<b>118</b>
<b>Лазаренко Л. В., Мормуль А. Л.</b> Аналіз експериментального дослідження впливу факторів професійної діяльності на стан здоров’я	

вчителя.....	124
<b>Лебідь О.В.</b> Формування змісту освіти магістрантів зі спеціальності “Управління навчальним закладом”.....	130
<b>Лещенко Г. А.</b> Самоконтроль як механізм формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті.....	134
<b>Лихолат О.В.</b> Інформаційно-світоглядний аспект вивчення навчальної дисципліни “Матеріалознавство” в системі підготовки здобувача вищої освіти за спеціальністю 6.010104 професійна освіта.....	141
<b>Лісіна Л.О.</b> Творчість при розробці технологій навчання.....	146
<b>Ляпунова В. А.</b> Психологічні механізми розвитку толерантності в структурі готовності до професійної педагогічної діяльності.....	152
<b>Макаренко В.В., Слівак В.М.</b> Використання програм моделювання при вивченні курсів з радіотехніки.....	158
<b>Мартинюк О. С.</b> Проблеми та перспективи підготовки фахівців у галузі освітньої робототехніки.....	167
<b>Марчук О. О.</b> Методика проведення краєзнавчих екскурсій волинського вчителя-новатора початку ХХ ст. В.Крижаковського.....	173
<b>Нікітенко В. О.</b> Концептуалізація геокультурних цінностей у процесі викладання іноземної мови: соціально-філософський вимір.....	178
<b>Немченко С. Г.</b> Сторітеллінг як метод підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління.....	182
<b>Овсянніков О. С.</b> Використання вхідного діагностичного контролю в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю.....	189
<b>Огринчук О. П.</b> Удосконалення нових методів викладання української мови як іноземної в медичному університеті.....	193
<b>Одайник В. В.</b> Розвиток координаційних здібностей студентів вищих навчальних закладів засобами баскетболу в умовах сучасної парадигми вищої освіти.....	197
<b>Онщенко А. А.</b> Зміст підготовки майбутніх організаторів і керівників технічної творчості учнів до роботи в позашкільних закладах освіти як педагогічна проблема.....	202
<b>Павелків К.М.</b> Рефлексивна культура як важливий компонент професійної культури вчителя іноземної мови.....	206
<b>Плачинда Т. С.</b> Рефлексія та самоконтроль під час професійної підготовки фахівця.....	212
<b>Перхайло Н. А.</b> Агресія підлітків: соціально-педагогічний аспект.....	217
<b>Перцова Н. І.</b> Узагальнення досвіду професійної діяльності в контексті педагогічної рефлексії (на основі матеріалів конкурсів професійної майстерності).....	223
<b>Петриченко Л. О.</b> Сучасний стан та перспективи розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя: пошук освітньої стратегії.....	228
<b>Петруньок Т. Б.</b> Особливості навчання фізики в будівельних вищих навчальних закладах .....	233
<b>Садовий М. І., Трифонова О. М.</b> Формування предметної компетентності з	

фізики при вивченні співвідношення гравітаційної та інертної мас.....	239
<b>Скорик А.О.</b> Роль професіоналізму в процесі професійної соціалізації майбутніх соціальних педагогів.....	247
<b>Сокол М. О.</b> Різноаспектна детермінація поняття акмеологія.....	251
<b>Стешенко В. В., Стешенко Б. В.</b> Характерні особливості професійної підготовки майбутнього вчителя технології.....	256
<b>Сусь Б.А., Шатковська Г. І.</b> Науково-дослідна робота студентів як необхідна умова підготовки майбутніх фахівців.....	263
<b>Терлецька Л. М.</b> Іншомовна підготовка учнів педагогічних училищ України другої половини ХХ століття.....	267
<b>Удовиченко Г. А.</b> Етапи формування фахової компетентності в процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи.....	274
<b>Улюкаєва І. Г.</b> Розбудова дошкільної освіти в Україні в повоєнні роки (1943-1960 рр.).....	279
<b>Фаюк Г. В.</b> Проектна культура вчителя: місце дефініції в термінологічному полі сучасної науки.....	287
<b>Філоненко С.О.</b> Метод проектів у викладанні дисципліни “Масова література” для студентів спеціальності “Мова і література (англійська, болгарська)”.....	293
<b>Цина А. Ю., Діденко К. Ю., Слесар Н. І., Ярш К. С.</b> Методи визначення базових значень нормативних ризиків на об’єктивному рівні при вивченні курсу “Основи охорони праці”.....	299
<b>Чернявський В. В.</b> Особливості методики викладання спецкурсів з фізики в морських вищих навчальних закладах.....	305
<b>Чорновол Л. О.</b> Теоретико-методологічні підходи до змісту концепту “жіноча освіта” в Російській імперії ХІХ ст. ....	312
<b>Шандрук С. І.</b> Іншомовна освіта у США з позицій мультикультурності... ..	317
<b>Швець Г. Д.</b> Навчальні художні тексти для читання інокомунікантами: добір та адаптаційна стратегія.....	320
<b>Шишкін Г. О., Бандуров С. О.</b> Прилад для демонстрації та дослідження властивостей механічних хвиль.....	327
<b>Школа О. В.</b> Взаємозв’язок і наступність курсів загальної та теоретичної фізики в професійній підготовці майбутніх учителів фізики.....	335
<b>Шумілова І. Ф.</b> Узгодженість регіонального та компетентнісного підходів до формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.....	343
<b>Шут М. І., Благодаренко Л. Ю., Мартинюк М. Т.</b> Шкільна фізична освіта: як повернутися на гідні позиції.....	352
<b>Щербина І. Ю.</b> Здоров’язберігаюче навчання як шлях розв’язання проблеми збереження та зміцнення здоров’я школярів.....	358
<b>Юдіна О. В.</b> Педагогічні аспекти навчання студентів іншомовної ділової міжкультурної комунікації.....	364
<b>Яблочнікова І. О.</b> Організаційні аспекти підготовки магістрів-фінансистів у Східній Європі.....	371
<b>Вимоги до написання статей.....</b>	377

**О. Є. Аврамчук,**  
кандидат педагогічних наук  
(Житомирський військовий  
інститут ім. С.П. Корольова),

**В. Я. Левшенюк,**  
кандидат педагогічних наук  
(Рівненський державний гуманітарний  
університет)

## **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФІЗИКИ В ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**Постановка проблеми.** Знання законів природи, які вивчає фізика, та вміння пояснювати на основі них спостережувані явища та процеси, є невід'ємною ознакою сучасної освіченої людини, почасти визначає рівень її фахової природничо-технічної підготовки. Як наслідок, сьогодні в більшості економічно і технічно розвинених країн світу належна увага приділяється постійному вдосконаленню системи навчання фізики і загальнотехнічних дисциплін у сукупності із специфічною професійною підготовкою. Але викладання фізики в переважній більшості професійних навчальних закладів України сьогодні, як правило, проводиться за методиками, розробленими відповідно до попередніх потреб суспільства, які були актуальними 20-30 або й 40 років. Тому нині існує нагальна потреба їхнього вдосконалення відповідно до реалій сьогодення, при цьому із розробкою гармонійного переходу від шкільної фізичної освіти (яка також зазнала суттєвих змін в останні десятиліття) до вищої.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Результати аналізу наукових праць та педагогічної літератури свідчать, що проблема методики навчання фізики для професійних навчальних закладів різних напрямів підготовки існує і може бути частково вирішена за умови використання інтеграції фундаментальних та спеціальних професійно-орієнтованих дисциплін вже на початку навчання. Адже такий підхід до неопосередкованого бачення студентами цих навчальних закладів поєднання фізики і їхньої спеціальної освіти однозначно підвищує інтерес до її вивчення та показники успішності в процесі навчання. У такому випадку частково вирішується і проблема формування професійної компетентності, яку довгий час у вітчизняній та зарубіжній педагогіці досліджували В. Адольф, О. Антонова, В. Беспалько, Т. Браже, С. Вітвицька, А. Деркач, В. Дьоміна, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Ломакіна, А. Маркова, С. Сисоєвої, В. Сластьонін та ін. Професійна підготовка на основі сучасних мережевих технологій описана в працях Л. Брескіна.

**Мета статті** – означити особливості реалізації системного підходу під час організації навчального дослідження з фізики в професійних навчальних закладах.

Майже 400 років тому Я. Каменсткий одним із багатьох факторів, які сприяють практичному втіленню технологізації навчання, вважав створення механізму навчання, називаючи його “дидактичною машиною”. Саме вона, за умови правильного конструювання і правильної експлуатації

забезпечувала б очікуваний результат. Такий механізм навчання передбачав:

- чітко встановлені цілі навчання;
- засоби, адаптовані для досягнення цих цілей;
- правила, як користуватись цими засобами.

Таким чином, вже тоді Я. Каменським були сформульовані такі технологічні вимоги: орієнтація на чітко визначені цілі навчання; цілеспрямований підбір дидактично-виховних засобів; наявність однозначних правил їх використання [1].

Сучасний підхід до технологізації процесу навчання акумулює ідеї Я. Коменського і може застосовуватись у широкому розумінні як систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання та засвоєння знань з метою досягнення більш ефективної форми освіти, а також у вузькому розумінні – при вивченні окремого предмета, або під час організації певного виду навчальної діяльності у процесі його засвоєння. Означений вище модуль, який містить “цілі – засоби – правила їх використання – результат”, по суті є основою, ядром технології, що використовується у сфері навчання [2].

Загальними критеріями технологічної системи або педагогічної технології є:

- цілеспрямованість, яка вказує, що отриманий результат є не випадковим, оскільки завчасно був запроєктований;
- системність, яка підтверджує те, що навчальна технологія – це не довільний набір окремих дидактичних засобів, а система дій і засобів, об'єднаних певною доцільністю їх застосування в конкретних умовах, завдяки чому вдається досягнути поставлених цілей;
- актуальність, що проявляється у вирішенні конкретних дидактичних проблем, які вдається розв'язати у практиці навчання, використовуючи дану технологію;
- гарантована результативність педагогічного процесу.

Виходячи з вищенаведених міркувань та результатів теоретичного аналізу навчальної дослідницької діяльності, можна визначити основні дидактичні вимоги, яких потрібно дотримуватися під час організації навчального дослідження. Вони відображають особливості та специфіку дослідницької діяльності і є конкретизацією загальних дидактичних принципів, а саме:

- індивідуалізація навчання на основі диференційованого підходу;
- організація самостійної навчально-дослідницької діяльності в “зоні” найближчого розвитку дослідницьких можливостей;
- “нежорстка” детермінація навчального дослідження;
- формування пізнавальних мотивів шляхом дотримання необхідного рівня проблемності навчально-дослідницьких завдань;
- поетапне і свідоме оволодіння узагальненими дослідницькими вміннями і навичками;
- перспективність і наступність у навчально-дослідницькій діяльності.

Розглянемо більш детально сформульовані вище вимоги в контексті організації навчального дослідження з фізики в професійних навчальних закладах.

### **Індивідуалізація навчання шляхом диференційованого підходу.**

У процесі виконання експериментального навчально-дослідницького завдання студент повинен мати можливість отримати індивідуальну допомогу, коли зазнає значних труднощів при проходженні певного етапу дослідження. Вплив викладача на дослідницьку діяльність студента має бути адаптованим до нього й базуватися на інформації, зібраній викладачем. Це дозволить урахувати індивідуальні особливості шляхом надання диференційованої допомоги на кожному етапі виконання експериментального навчально-дослідницького завдання. Індивідуалізація навчання передбачає також адаптацію навчально-дослідницьких завдань до рівня дослідницьких можливостей студента. Це досягається шляхом диференціації самих завдань, виходячи з рівня їх складності та проблемності. Дотримання цієї вимоги під час організації самостійної навчальної дослідницької діяльності передбачає застосування викладачем системи дидактичних засобів керування діяльністю. Така система має бути розроблена із урахуванням індивідуальних особливостей студентів і забезпечувати оптимальні умови для досягнення цілей навчання. Ця дидактична вимога є конкретизацією загального дидактичного принципу доступності навчання під час організації самостійних досліджень студентів.

**Організація самостійної дослідницької діяльності студентів у “зоні” найближчого розвитку дослідницьких можливостей.** Ця вимога відповідає закономірності розвивального навчання, яка була сформульована Л. Виготським. Зміст її полягає у тому, що процеси розвитку не збігаються із процесами навчання. Л. Виготський вважав, що навчання носить розвивальний характер тоді, коли воно лежить у “зоні” найближчого розвитку – різницею між тим, на що студент здатний самостійно, і тим, на що він здатний з допомогою вчителя [3]. В умовах самостійного виконання студентами навчально-дослідницьких завдань ця вимога може бути реалізована засобами регламентації навчальної допомоги з боку викладача. Зрозуміло, що дотримання цієї вимоги тісно пов'язане з попередньою і має на меті надання навчальній дослідницькій діяльності розвивального характеру.

**“Нежорстка” детермінація навчального дослідження.** Ця вимога регламентує керування дослідницькою діяльністю студентів. Відповідно до цієї вимоги керування діяльністю носить переважно перспективний і непрямий характер. “Ступінь жорсткості детермінації діяльності суб'єктів навчання, – зазначає Є. Машбиць, – є суттєвою характеристикою методу навчання” [4]. “Нежорстка” детермінація процесу дослідження передбачає широке “поле самостійності” діяльності студентів під час виконання експериментальних навчально-дослідницьких завдань. “Поле самостійності” характеризується допустимими відхиленнями від нормативного способу виконання студентом експериментального навчально-дослідницького завдання, за яких йому не надається навчальна допомога. Крайні межі “поля самостійності” визначаються такими випадками:

1) навчальна допомога надається студенту при найменшому відхиленні від нормативного шляху виконання завдання;

2) навчальна допомога надається лише після того, коли стає очевидно, що студент не може самостійно виконувати завдання [4].



Ця вимога враховує специфіку дослідницької навчальної діяльності, яка, на відміну від репродуктивної, містить елементи творчості, що не можуть підлягати “жорсткій” детермінації, інакше вони перестануть бути творчими.

**Формування пізнавальних мотивів шляхом дотримання необхідного рівня проблемності навчально-дослідницьких завдань.** Ця вимога є конкретизацією загального дидактичного принципу активності навчання під час організації самостійних досліджень студентів з фізики. Навчально-пізнавальні мотиви сприяють формуванню пізнавальної активності, оскільки зумовлені проявом інтересу студентів до різних засобів оволодіння знаннями, до прийомів самостійного здобування знань та методів наукового пізнання. Вони детермінуються позитивними емоціями, які виникають у процесі виконання дослідницького завдання. В. Разумовський, спираючись на дослідження психологів, зазначає, що виникнення позитивних емоцій можливе лише шляхом забезпечення певного рівня проблемності завдання, що виражається в оптимізації співвідношення між навчальною інформацією, якою володіє учень, і тією, яка необхідна для виконання навчально-дослідницького завдання. Учений пише: “При організації творчого процесу з метою розвитку творчих здібностей учнів мають бути реалізовані дві вимоги. По-перше, необхідно забезпечити оптимальне співвідношення між наявною навчальною інформацією та інформацією, яка необхідна під час вирішення проблеми. Наявної навчальної інформації має бути менше, ніж це необхідно для вирішення проблеми, але різниця має бути не настільки великою, щоб потреба (інтерес) до вирішення проблеми пропав. По-друге, потрібно надати емоційного забарвлення навчальним заняттям” [5]. Означене є актуальним, на нашу думку, і для студентів професійних навчальних закладів.

**Поетапне і свідоме оволодіння узагальненими дослідницькими вміннями і навичками.** Формулюючи цю вимогу, ми фактично конкретизуємо загальнодидактичний принцип свідомого засвоєння знань з урахуванням специфіки самостійної дослідницької діяльності студентів. Оскільки студентами постійно використовуються прийоми і правила експериментального методу, виділяються основні етапи дослідження, то вони і стають предметом свідомого засвоєння.

**Перспективність і наступність у навчально-дослідницькій діяльності.** Ця вимога передбачає чітке усвідомлення студентами ближніх і дальніх цілей та шляхів їх досягнення. Причому, цілі мають поступово змінюватися (ускладнюватися), рівень проблемності навчально-дослідницьких завдань зростати, а самостійна діяльність студентів повинна ставати менш регламентованою з боку викладача.

**Висновки.** Сформульовані вище дидактичні вимоги взаємопов'язані, тобто є елементами єдиної системи. Дотримання цих вимог з метою досягнення поставлених дидактичних цілей вимагає розробки відповідної системи засобів проблемно-змістового забезпечення діяльності, а також системи навчального впливу з боку викладача на діяльність студентів у процесі дослідження, що є перспективним предметом педагогічних досліджень у майбутньому.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования : уч. пособ. для студ. высш. пед. зав. / М.М. Левина. – М. : Изд. центр “Академия”, 2001. – 272с.
2. Галатюк Ю. М. Дослідницька робота учнів з фізики / Ю. М. Галатюк, В. І. Тищук. – Х. : Основа : Тріада+, 2007. – 192 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М. Л. Смутьсон, Ю.І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.; за ред. М.Л. Смутьсон. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
5. Разумовский В.Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучение / В. Г. Разумовский, В. В. Майер. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 463 с.

#### Анотація

У статті означено дидактичні принципи організації навчальних досліджень з фізики у професійних навчальних закладах у контексті сучасних технологічних вимог до навчання із урахуванням системного підходу в освіті.

**Ключові слова:** навчання фізики, організація дослідницької діяльності, професійні навчальні заклади.

#### Аннотация

В статье поданы дидактические принципы организации учебных исследований по физике в профессиональных учебных заведениях, с учетом современных технологических требований к обучению и системного подхода в образовании.

**Ключевые слова:** обучение физике, организация исследовательской деятельности, профессиональные учебные заведения.

#### Summary

The didactic principles of organization of educational research in Physics in professional educational institutions in the context of modern technological requirements are described in the article.

**Key words:** teaching physics, the organization of the research, training educational institutions.

УДК 372.853

**А. Б. Барканов,**  
викладач фізики  
(Бердянський коледж ТДАТУ)

## **РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАДАЧ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ АГРАРНО- ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ**

**Постановка проблеми.** Розвиток будь-якої передової держави, у тому числі України, в повній мірі залежить від наукового потенціалу, яким володіє країна. До фундаментальних дисциплін, які забезпечують реалізацію насиченням суспільства високоякісними професіоналами в тій чи іншій сфері діяльності, відноситься фізика.

Сучасною вимогою суспільства до підготовки випускників агротехнологічних коледжів є формування в них широкого наукового світогляду, заснованого на ґрунтовних знаннях і життєвому досвіді, готовності до застосування отриманих знань та вмінь у процесі своєї життєдіяльності.

Згідно з концепцією розвитку освіти до 2021 р. одне з основних завдань – створення умов для диференціації навчання, посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії розвитку студентів відповідно до їх

особистісних потреб, інтересів і здібностей [6]. Реалізація цієї вимоги передбачає орієнтацію освітніх систем на розвиток у студентів якостей, необхідних для життя в сучасному суспільстві та здійснення практичної взаємодії з об'єктами природи, виробництва, побуту. Важлива роль у системі підготовки студентів до застосування засвоєних знань з практичною метою належить вивченню курсу фізики, оскільки універсальність фізичних методів дозволяє відобразити зв'язок теоретичного матеріалу з практикою на рівні загальнонаукової методології. Це підкреслює значимість фізики у формуванні в студентів умінь розв'язувати задачі, що виникають в процесі практичної та професійної діяльності.

Професійна спрямованість у викладанні загальноосвітніх дисциплін в агротехнологічних навчальних закладах I-II рівнів акредитації передбачає вивчення основ наук в органічному зв'язку зі специфікою професії. Професійно-спрямоване навчання фізики дозволяє глибше зрозуміти загальні закономірності розвитку техніки, технології сільськогосподарського виробництва та основні принципи комплексної механізації сільського господарства.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженню проблем, пов'язаних з практичною підготовкою, присвячені фундаментальні дослідження багатьох вітчизняних педагогів та методистів. Зокрема, аспекти формування практичних умінь при навчанні фізики розглянули в працях І. Зверєва, А. Касперський, І. Козловський, В. Максимова, С. Пастушенко, В. Сергієнко, О. Сергєєва, Г. Шишкін. У працях Л. Збаравської розкриті питання реалізації міжпредметної взаємодії курсу фізики у вищих навчальних аграрно-технічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації як складової професійної компетентності майбутніх фахівців. Г. Шатковська розглядала науково-методичні засади інтеграції фізики в студентів ВНЗ I-II р.а. [9]. Л. Шаповалова вивчала проблему методики розв'язування задач міжпредметного змісту в процесі навчання фізики. П. Атаманчук, В. Торчук проводили аналіз шляхів удосконалення професійно-спрямованої орієнтації навчання фізики студентів аграрно-технічного профілю.

У працях Г. Стефанової, присвячених проблемі підвищення ефективності практичної підготовки школярів на основі реалізації принципу практичної спрямованості навчання, обґрунтовувалося, що однією з основних цілей навчання фізики повинно бути формування в студентів умінь розв'язувати на основі використання фізичних знань типові завдання, які багаторазово ставляться перед людиною в процесі її життєдіяльності [7].

Проблема підвищення ефективності практичної підготовки під час навчання фізики не втратила своєї актуальності і в сучасному суспільстві. У 2001 році в Південній Кореї відбулася міжнародна конференція, присвячена посиленню прикладного аспекту викладання фізики, основними темами якої були, зокрема, "Навчання фізиці на прикладах з життя" і "Фізика для всіх". У доповідях багатьох викладачів з Європи та США звучала одна і та ж проблема: штучність пропонованих на заняттях завдань, відірваність їх від знайомого навколишнього світу призводять до неприйняття фізики як предмета вивчення. "За підвищеною увагою до методики викладання кудись зникла ідея про зв'язок фізики зі світом за вікном школи, з тим, що "можна помацати", або наштовхнутися, або навіть використати на благо собі" [1].

**Метою статті** є з'ясування ролі професійно-орієнтованих задач міжпредметного змісту при вивченні фізики в системі підготовки молодших спеціалістів агротехнологічних коледжів.

**Виклад основного матеріалу.** Першочергового значення набуває питання професійно-спрямованого навчання фізики в процесі підготовки молодших спеціалістів аграрно-технічних спеціальностей, адже в навчальних планах цих напрямів 30% дисциплін циклу професійної та практичної підготовки спираються на фундаментальні знання з курсу фізики.

Керуючись концепцією профільного навчання в старшій школі [5], основною ідеєю якої є модернізація та удосконалення системи освіти нашої держави та реальне й планомірне оновлення школи старшого ступеня, слід найбільше враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості кожного студента, у тому числі з особливими освітніми потребами у контексті соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці. Такий підхід до організації освіти старшокласників не лише найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й дає змогу створити найоптимальніші умови для їхнього професійного самовизначення та подальшої самореалізації [2, с. 207].

Один з варіантів реалізації цілей профільного навчання виступають задачі з професійно-орієнтованим змістом. Розв'язування задач – невід'ємна складова процесу навчання фізики, оскільки дозволяє формувати і насичувати фізичні поняття, розвивати в студентів фізичне мислення та навички застосування знань на практиці.

Навчальна і методична література наразі насичена значною кількістю задач. За А. Бугаєвим, задачі відрізняються головним чином за змістом і дидактичними цілями та класифікуються за: 1) змістом; 2) за методом донесення умови; 3) за основним методом розв'язання [2, с. 211].

У методичній літературі наводяться наступні визначення понять “завдання з політехнічним змістом” і “завдання з виробничо-технічним змістом”. Завдання з політехнічним змістом – це завдання, що містить матеріал про техніку, промислове і сільськогосподарське виробництво, транспорт та зв'язок [4]. Завдання з виробничо-технічним змістом – це завдання, в яких забезпечується в органічній єдності вирішення фізичних, технічних і виробничих питань; змістом такого завдання є фізичне явище або закон, покладені в основу дії механізмів і машин сучасної техніки або технології промислових процесів [8].

Завдання з виробничо-технічним змістом – це завдання, у процесі вирішення якого передбачається виявлення фізичної сутності технічних об'єктів і технологічних процесів, їх взаємозв'язку і взаємодії [3].

На підставі проведених досліджень ми розробили робоче визначення для поняття професійно-спрямовані задачі. Це задачі, що включають у зміст матеріал фахового спрямування, забезпечуючи взаємозв'язок процесу навчання фізики та майбутньої професії.

Таким чином, можна зробити висновок:

- завдання з виробничо-технічним змістом є одним з видів завдань з політехнічним змістом;
- зміст політехнічних завдань і завдань практичного характеру частково перекривається (розв'язування задач з практичним змістом

передбачає ознайомлення студентів з найважливішими напрямками розвитку промисловості, у той час як у задачах політехнічного змісту детально розглядаються пристрій і принцип дії різних технічних приладів, установок, машин;

- завдання з практичним, політехнічним і виробничо-технічним змістом є видами фізичних завдань. Ці типи задач називаються професійно-спрямованими задачами.

Визначення місця професійно-спрямованих задач у процесі реалізації практико-орієнтованого навчання фізики обумовлює необхідність виділення функцій, які вони виконують у навчальному процесі.

Завдання з професійно-спрямованим змістом виконують у навчальному процесі такі функції: мотиваційну, навчальну, розвивальну, виховну, прогностичну, інтегративну, контролюючу.

Відзначимо, що зазначені функції мають загальний характер і притаманні всім фізичним задачам. Для їх конкретизації стосовно завдань з професійно-спрямованим змістом необхідно виділити цілі, досягненню яких сприятиме вирішення практичних завдань у процесі виконання кожної з названих функцій.

З метою вироблення правильного підходу до розв'язання професійно-спрямованих задач, необхідно, на нашу думку, здійснити ряд етапів:

1. Розгляд задач теоретичного змісту, що потребують усного розв'язання, обговорення основних законів, які можна використати для їх розв'язання, детально проаналізувати результат розв'язку.

2. Розв'язування навчальні задачі сприятиме засвоєнню загальних методів і прийомів, придатних до розв'язання будь-яких задач.

3. Наступні етапи – розв'язок задач практичного та побутового змісту. Вони слугують опорою для переходу до вищого рівня – задач з практичним та професійно-орієнтованим змістом.

4. Розв'язання задач професійно-орієнтованого змісту.

Е. Ябуровою було проведене анкетування для визначення ефективних форм, методів і засобів організації навчання розв'язанню задач з практичним змістом [10], у ході якого виявлено, що під час розв'язання задач з практичним змістом доцільно використовувати такі форми організації навчальних занять:

- заняття (вивчення нового матеріалу; закріплення отриманих знань; узагальнення і систематизація; контроль і корекція знань, умінь та навичок; комбіновані заняття) – 89%;

- екскурсії (на природу, в науково-дослідні лабораторії, конструкторські бюро, музеї, виставки, промислові та сільськогосподарські підприємства тощо) – 67%;

- факультативні заняття, присвячені розв'язанню задач з практичним змістом підвищеної складності або пов'язані з розглядом питань, що стосуються застосування фізичних знань, не передбачуваних програмою для обов'язкового вивчення – 43%;

- фронтальні лабораторні роботи – 41%;

- лабораторні практикуми – 38%;

- фізико-технічні гуртки – 35%;
- вечори та конференції з фізики і техніки (наприклад, “Історія фізики і техніки”, “Фізика навколо нас”, “Роль фізики в розвитку транспорту”, “Фізики і медицина”, “Фізика в сільському господарстві” і т.п.) – 31%;
- метод проб і помилок – 46%;
- метод розв’язування задач за прикладом – 42%;
- алгоритмічний метод – 37%;
- узагальнюючий прийом пошуку розв’язку задач-проблем – 26%.

На запитання анкети про те, які засоби цілеспрямовано використовувати в процесі навчання розв’язанню задач з практичним змістом, думки викладачів розподілилися так:

- вербальні (усне слово; підручники з фізики; задачники та посібники, що містять завдання з практичним змістом; дидактичні матеріали – картки із завданнями, тестові завдання і т.п.; довідники фізичних і технічних величин; енциклопедичні видання, науково-популярна та технічна література) – 83%;
- спеціальні (установки і прилади для проведення демонстрацій, лабораторних робіт і робіт фізичного практикуму) – 81%;
- наочні (таблиці фізичних констант, СІ та ін .; діаграми залежностей технічних параметрів і величин, що зустрічаються на практиці; схеми, малюнки і креслення технічних об’єктів) – 75%;
- технічні (комп’ютер з різноманітними периферійними пристроями, відеомагнітофон, відеокамера, кодоскоп, діапроектор, веб-камера) – 64%.

У ВСП “Бердянський коледж ТДАТУ” було проведено опитування серед студентів перших і четвертих курсів, метою якого було виявлення викладачем фізики причин, що перешкоджають, на їхню думку, успішному засвоєнню знань з фізики. У результаті констатовано, що основна перешкода при вивченні фізики – невміння розв’язувати фізичні задач (рис. 1.).

Рис. 1. Основні труднощі студентів при вивченні фізики

Аналіз відповідей на запитання показав (рис. 1), що 34% студентів мають проблеми з розв’язанням задач, 19% студентів не бачать дослідів на заняттях, ще 19% мають прогалини в знаннях за попередні роки, 10% вважають великий обсяг теоретичного матеріалу, 4% – одноманітність форм навчальних занять, 15% значний обсяг досліджуваного матеріалу.

Виходячи з аналізу анкетування студентів, для підвищення інтересу до розв’язання задач у ВСП “Бердянський коледж ТДАТУ” нами було вирішено здійснити розробку задач професійно-спрямованого змісту, зокрема при вивченні теми “Кінематика”.



**Рис. 1. Труднощі студентів при вивченні фізики**

Розробка комплексу практично-орієнтованих задач виконувалася шляхом відбору завдань з посібників, науково-популярної літератури, літератури професійного змісту – адаптованої для використання з фізики. Крім цього проводилося самостійне створення задач, для чого були розроблені методичні рекомендації.

1. Матеріал у змісті задачі повинен бути органічно пов'язаним з вивченим матеріалом, не відрізнятися від типової програми з фізики.

2. В умові задачі повинні описуватися реальні фізичні процеси, закономірності, явища.

3. Умову необхідно складати методично грамотно, вона повинна бути короткою і в той же час достатньо повною та обґрунтованою.

4. Складена задача повинна мати, як мінімум, один розв'язок.

5. Задача може вміщувати неявні дані, при цьому повинна існувати реальна можливість їх знаходження в фізичних і технічних довідниках, паспортних даних приладів чи шляхом безпосереднього спостереження, дослідження чи вимірювання.

Один з варіантів складання задачі – складання її аналогічної тій, що вже розв'язана, але з іншим сценарієм та іншими числовими даними фізичних величин: схема тексту вже відома і підбирається новий сюжет та реальні дані.

Формулювати задачу можна так, щоб результатом її розв'язання було знаходження іншої фізичної величини, яка залежить від даних, наведених в умові задачі.

1-й прийом – перефразування задач, які є в готових збірниках або підручниках з урахування професійного змісту.

2-й прийом – джерелом задачі використати дані науково-популярної літератури, ресурсів Internet.

3-й прийом – складання задач, використовуючи матеріал спеціальних дисциплін.

4-й прийом – використання джерелом для умови задачі технічної документації до агрегатів чи механізмів, з якими будуть зустрічатися студенти в майбутній професійній діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Зв'язок

навчання фізики з майбутньою професією в агротехнологічних коледжах повинен проявлятися в розкритті фізичних законів та явищ, які представляють наукову основу сучасної техніки, виявленні фізичних закономірностей технологічних процесів, підвищенні професійної компетенції. Навчання, при якому викладання фізики обмежується лише розповідями вчителя і демонстрації дослідів, – для агротехнологічних коледжів неприпустиме.

Роль задач з фізики в агротехнологічних коледжах полягає в підвищенні мотиваційного компонента при вивченні фізики та підвищення фахової компетентності майбутнього спеціаліста.

При включенні задач з професійним змістом необхідно дотримуватися принципу зростання складності завдання. Дані задачі є кінцевим завершальним кроком у системі навчання студентів розв'язуванню задач.

В основу комплексу завдань з практичним змістом повинні бути покладені принципи, серед яких основними є можливість використання кожного завдання для одночасного формування на її основі теоретичних знань і практичних умінь; оперативне використання результатів вирішення завдань у процесі життєдіяльності людини; потенційної можливості використання результатів вирішення завдань у подальшій практичній діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Атутов П.Р. Концепция политехнического образования в современных условиях / П.Р.Атутов // Педагогика. – 1999. – №2. – С. 17-20.
2. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе: Теорет. основы : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. / А.И.Бугаев. – М. : Просвещение, 1981. – 288 с.
3. Бухарова Г. Д. Задачи с производственно-техническим содержанием как одно из средств реализации политехнического принципа при обучении физике : дисс. канд. пед. наук / Г. Д. Бухарова. – Челябинск, 1987. – 217 с.
5. Каменецкий С.Е. Методика решения задач по физике в средней школе : кн. для учителя / С. Е. Каменецкий, В. П. Орехов. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 336 с.
6. Наказ МОН України "Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі" № 1456 від 21.10.13 року.
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Президент України; Указ, Стратегія від 25.06.2013 № 344/2013
8. Стефанова Г.П. Теоретические основы и методика реализации принципа практической направленности подготовки учащихся при обучении физике : автореф. дис. д-ра пед. наук / Г.П.Стефанова. – М., 2002. – 32 с.
9. Усова А. В. Практикум по решению физических задач : для студентов физ.-мат.фак. / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. – 2-е изд.-М. : Просвещение, 2001. – 206с.
10. Шатковська Г. І. Науково-методичні засади інтеграції знань з фізики і хімії студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації технічно-технологічного профілю : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. І. Шатковська. – К., 2007. – 21 с.
11. Ябурова Е.А. Задачи с практическим содержанием как средство реализации практико-ориентированного обучения физике : дисс. канд. пед. наук / Е.А. Ябурова. – Екатеринбург, 1987. – 217 с.

#### **Анотація**

Розв'язування задач – невід'ємна складова процесу навчання фізики, оскільки дозволяє формувати і насичувати фізичні поняття, розвивати фізичне мислення студентів і їх навички застосування знань на практиці. Значними можливостями для реалізації цілей профільного навчання володіють задачі з професійно-орієнтованим змістом. Розв'язувана задача виступає як ціль і метод навчання.

**Ключові слова:** професійна спрямованість, агротехнологічна освіта, фізика, задачі з фізики.



**Аннотация**

Решение задач – неотъемлемая составляющая процесса обучения физике, поскольку позволяет формировать и насыщать физические понятия, развивать физическое мышление студентов и их навыки применения знаний на практике. Значительными возможностями для реализации целей профильного обучения обладают задачи по профессионально-ориентированному содержанию. Решаемая задача выступает как цель и метод обучения.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, агротехнологическое образование, физика, задачи по физике.

**Summary**

Solving problems is an integral part of the process of teaching physics because it allows you to create and nurture physical concepts, develop physical thinking skills of students and their application of knowledge in practice.

**Key words:** professional orientation, agrotechnological education, physics, problem in physics.

УДК 37.091.112 : 347.96 : 37091.33 – 028.22

**А. В. Борейчук,**

асистент

(Національний університет водного  
господарства та природокористування)

**ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРОВИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ**

**Постановка проблеми.** Одним із основних завдань сучасної державної освітньої політики стало приведення професійної підготовки майбутніх юристів до сучасних вимог, оскільки суспільству потрібні компетентні фахівці, які мають не тільки професійні знання, уміння та навички, але й можуть приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, схильні до співробітництва, вирізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, здатністю до адаптації, умінням реалізувати свої творчі здібності. Саме тому сучасним ВНЗ просто необхідно розробити новий зміст правових дисциплін шляхом створення нового покоління підручників, навчально-методичних посібників, дидактичних та інформаційних засобів та впровадження в практику освітньо-діяльнісних технологій навчання, серед яких провідна роль у підготовці юристів належить грі для формування та розвитку компетентного фахівця в галузі права.

Останнім часом у межах Болонського процесу розробляється методологія з реформування систем вищої освіти, що спирається на принцип формулювання кваліфікацій кожного освітнього циклу у вигляді розвитку компетентностей. Загальні компетентності студентів пропонується розділити на три групи: інструментальні, міжособистісні та системні [4, с. 27].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сутність компетентнісного підходу відображена в багатьох працях дидактів Дж. Равена, Ю. Татура, Г. Селєвко, І. Зимньої, В. Красвського, А. Кузнецова, О. Лебедева, А. Тряпціної, А. Хуторського та ін. Дослідженням процесу впровадження гри у навчання юристів займаються О. Охредько, К. Баханов, О. Пометун, П. Мороз, К. Астахова, А. Мовчун та ін. Однак, формування саме інструментальних компетентностей майбутніх правознавців за допомогою ігрових форм та методів залишається проблемою не дослідженою та потребує комплексного аналізу.

**Мета статті** – проаналізувати роль та значення ігрових форм і методів у процесі формування інструментальних компетентностей майбутніх юристів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Серед компетентностей, що повинні набуватися та розвиватися в майбутніх юристів у процесі навчання, вагоме місце займають інструментальні компетентності, адже вони дозволяють вирішувати складні нестандартні завдання, приймати конструктивні рішення і здійснювати аналіз і синтез інформації. Поняття “інструментальна компетентність” досить широке і визнається на сучасному етапі розвитку педагогіки досить неоднозначно.

Автори проекту “TUNING” характеризують інструментальні компетентності такими здібностями та вміннями:

- когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування);

- методологічні здібності (здатність розуміти і керувати навколишнім середовищем, організовувати час та підбирати стратегію навчання);

- технологічні вміння (вміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління);

- лінгвістичні вміння (комунікативна компетенція) [5, с. 91].

Таким чином, до інструментальних віднесено 10 компетентностей за допомогою методу анкетування в рамках проекту “TUNING”: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації й планування; базові загальні знання; базові знання з професії; письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні вміння; вміння управляти інформацією (здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел); здатність розв'язувати проблеми; здатність приймати рішення [5, с. 34].

Отже, пропонуємо визначення поняття інструментальні компетентності юриста трактувати як сукупність базових знань та умінь, що сприяють формуванню та розвитку всіх необхідних професійних якостей з подальшим їх упровадженням у практичній діяльності.

Одним із найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх юристів, озброєння їх потрібними знаннями і практичними навичками та формування в студентів інструментальних компетентностей є впровадження ігрових форм та методів навчання, оскільки гра є домінуючою освітньо-діяльнісною технологією в процесі фахової підготовки майбутнього юриста. Гра відіграє комплексну та багатofункціональну дію. У вигляді гри викладач може провести ціле заняття (наприклад, на лекційному чи на практичному занятті провести заздалегідь підготовлений зі студентами судовий процес), а може використати лише елементи гри (наприклад, на етапі вивчення нового матеріалу провести судові дебати або огляд місця події з метою подальшого їх обговорення тощо). Завдяки такій своїй особливості гра є незамінною складовою навчального процесу у ВНЗ.

Гра сприяє розвитку пізнавальних можливостей студентів, стимулює творчі процеси їхньої діяльності, сприяє зняттю напруги, втоми, створює сприятливу атмосферу навчальної діяльності, активізує її. Під час гри студенти самостійно оволодівають знаннями та вміннями, у них формуються професійно значущі якості особистості.

Досвід педагогів свідчить, що ігрові форми та методи допомагають студентам стати розкутішими, в них з'являється впевненість у собі. Потрапляючи в ситуації реального життя, ситуації успіху, які створюються з допомогою ігрових технологій, школярі краще засвоюють матеріал різної складності.

Під час підготовки майбутніх юристів, моделюючи життєві ситуації за допомогою гри, викладач допомагає студентові відчувати себе в ролі судді, прокурора, експерта, потерпілого, таким чином, наближаючи навчання до реальності, вимагаючи від студентів взаємодії, ініціативності. Отже, ігри дають змогу розвиватися таким професійним якостям майбутньої юридичної професії, як здатності працювати в команді; брати на себе відповідальність при вирішенні поставлених задач; проявляти ініціативу; самостійно виявляти проблеми та знаходити шляхи їх вирішення; аналізувати ситуацію, застосовуючи набуті раніше знання; розвивати взаєморозуміння між учасниками гри [6, с. 11].

З метою формування інструментальних компетентностей у навчальний процес пропонується впроваджувати різні ігрові форми та методи. Досить широко нині використовуються така форма заняття, як рольові ігри, де учасникам пропонується “зіграти” іншу людину чи розіграти визначену проблемну ситуацію. Надзвичайно велике значення серед рольових ігор відводиться таким, під час яких студенти на прикладі конкретних кримінальних та цивільних справ моделюють ситуацію подальшого їх розгляду і вирішення відповідно до закону.

Одним із різновидів ігор, які можна застосовувати в навчальному процесі для студентів-юристів, є театралізована гра. Цікаво, що такі ігри можна використовувати не лише у викладанні галузевих дисциплін (“Цивільний процес”, “Кримінальний процес” тощо), а й у ході вивчення спеціальних юридичних чи дисциплін, які вивчаються для загального розвитку [5, с. 17]. Наприклад, під час вивчення курсу “Основи римського приватного права” (вистава про те, як змінюється правове становище особи, коли вона потрапляє в рабство; як змінюється становище жінки, коли вона виходить заміж тощо), “Історія України” (вистава про діяльність Гетьманату чи суспільно-політичний лад у козаків) тощо. Такі заняття можна проводити, вивчаючи правовий розвиток та історію однієї події або цілої епохи.

Окрім запропонованих ділових ігор, у підготовці юристів можна використовувати такі ділові ігри, як подорожі (екскурсії). Такі ігри можна проводити як уявні на заняттях безпосередньо та здійснювати реальні подорожі за рахунок практичних занять, так звані виїзні практичні заняття. Виїзні подорожі можна проводити у СІЗО, на місця скоєння злочину, у морги, на відкриті судові засідання з розгляду конкретних цивільних та кримінальних справ з широким їх обговоренням на наступних заняттях. При цьому студентам може доручатися підготовка промови прокурора та захисника в судових дебатах, складання проектів судових рішень з конкретних питань, що виникають під час і після закінчення судового розгляду, що розвиває творчий підхід до вивчення дисципліни.

Для студентів молодших курсів доречні будуть заняття-уявні подорожі. Наприклад, студенти можуть уявити себе у ролі Пилипа Орлика і внести зміни до його Конституції, аналізуючи власну позицію. Можна уявити

себе учасником розслідування, яке було здійснено Службою безпеки України щодо кримінальної справи, порушеної за фактом вчинення геноциду в Україні у 1932-1933 роках відносно Й. Сталіна, В. Молотова, Л. Кагановича, П. Постишева, С. Косіора, В. Чубаря і М. Хатаєвича від 13 січня 2013 р. та запропонувати власні аргументи на захист або звинувачення даних осіб та внести власні зміни до Постанови Апеляційного суду м. Києва про кваліфікацію злочину “Геноциду” або аргументувати позицію підтримки висунутого в Постанові твердження, тощо. Студент, відчуючи себе активним учасником процесу, зможе легко засвоєні теоретичні знання опанувати на практиці.

У процесі впровадження таких ігрових форм у студентів-юристів формуються здатність до організації та планування, вміння знаходити та аналізувати необхідну інформацію, застосовувати базові знання, розвивається мовленнєва культура, що є основою формування інструментальних компетентностей.

У навчальний процес під час вивчення правничих дисциплін прийнято впроваджувати й ігрові методи навчання, зокрема навчальні судові процеси. Зазвичай навчальні судові процеси відбуваються у вигляді студентських конкурсів. Повноцінна підготовка до конкурсу триває 4-5 тижнів й зазвичай охоплює кілька етапів. На початку навчального року публікуються “завдання” конкурсу (тобто фабула з обставинами справи), оновлені правила та розклад змагань. У навчальних закладах формуються команди (2–5 чоловік).

Після формування та реєстрації команда готує меморандуми – письмові звернення до суду, які мають бути вчасно подані. Робота над ними охоплює вивчення фактичних обставин справи та джерел, частину яких надають (або сприяють в їх отриманні) адміністратори конкурсу. Згодом формулюються правові питання, відповіді на які обґрунтовуються в меморандумі. Етап закінчується поданням меморандумів до адміністраторів Конкурсу, після чого учасники команд користуються невеликою перервою, аби зосередитися на екзаменаційній сесії та відпочити перед наступним етапом підготовки. Усна частина конкурсу, або усні дебати, – виступ спочатку першого та другого членів команди “позивача”, згодом першого та другого членів команди “відповідача”. Після чого – за бажанням позивача – можливе його спростування позивача та відповіді відповідача на спростування позивача [1, с. 128].

А. Гутніков вважає, що найбільший ефект для формування інструментальних компетентностей студентів-юристів матиме використання таких методів активного навчання: творчі (проблемні) завдання, робота в малих групах, мозковий штурм, ділові ігри [3, с. 84-102].

Творчі завдання вимагають від студентів не репродуктивного відтворення навчальної інформації, а застосування творчого підходу до вирішення конкретної правової ситуації. Прикладами таких завдань можуть бути складання документа (листа, позовної заяви, скарги), підготовка виступу з визначеної проблеми, обговорення дискусійного питання. Складність проблемних завдань слід підвищувати поступово (від складання окремих юридичних документів до розробки плану та матеріалів навчального суду).

Робота в малих групах надає можливість усім учасникам розвивати навички співпраці та міжособистісної взаємодії (зокрема, оволодіння навиками вироблення спільного рішення, вирішення протиріч і т.д.). До групової роботи необхідно залучати поступово, а кількість учасників збільшувати, починаючи з 2-3 до 5-7 чоловік. Під час роботи в малих групах учасники можуть виконувати такі ролі: ведучий (організатор роботи групи); секретар (фіксує результати роботи групи); доповідач (доповідає про результати роботи групи іншим групам); спостерігач (контролює дотримання режиму роботи групи); хронометрист (слідкує за часом, що виділений на групову роботу). Після закінчення групової роботи про її результати мають бути повідомлені інші групи та обґрунтовано прийняте рішення.

Одним із найбільш популярних методів навчання та групової роботи є мозковий штурм. Його проведення складається з двох послідовних етапів. Метою першого етапу є пошук якомога більшої кількості варіантів відповіді на запитання. Ця стадія не передбачає обговорення, критики та оцінки пропозицій. Важливо сформулювати проблему у вигляді питання, щоб учасники обговорення могли відповідати. Наприклад, “Які докази можуть бути зібрані щодо цієї справи?” або “Які наслідки має для клієнта укладення договору дарування?” і т.д. Усі запропоновані варіанти обов'язково фіксуються ведучим чи його помічником.

На другому етапі здійснюється обговорення, класифікація та відбір перспективних пропозицій. Інколи всі залучені до процесу вирішення проблеми учасники навіть поділяються на дві групи — генераторів ідей (які проводять перший етап) та аналітиків (проводять другий етап).

До ділових ігрових методів навчання, що використовуються у процесі викладання юридичних дисциплін, К. Винокуров відносить такі: складання кросвордів під час семінарських занять, «Брейн-ринг»[2, с. 69-72].

Складання кросвордів як форма проведення семінарських занять може використовуватися після певного періоду навчання, коли студенти володіють термінологією. Використовується подвійний аркуш паперу: на одному боці під номерами записуються спеціальні терміни, а на іншому студенти повинні дати їх визначення. Оцінка виконаної роботи залежить від кількості правильних визначень та їх повноти.

Як форма проведення семінарських занять також практикується “Брейн-ринг”. Із найкраще підготовлених студентів вибираються капітани, які формують команди, що охоплюють повністю склад навчальної групи. Команди до початку занять формують певну кількість питань абстрактного характеру з раніше вивчених тем, що сприяє розвитку логічного мислення, формування навичок інтелектуальної роботи, прийняття нестандартних рішень. Під час занять команди по чергово ставлять одна одній підготовлені питання, а на відповіді відводиться обмежений час. Після закінчення викладач оцінює характер питань, швидкість, правильність та повноту відповідей, дії капітанів та підводить підсумки гри.

**Висновки.** Отже, методика впровадження ігрових форм та методів навчання в процес підготовки майбутніх юристів з метою формування інструментальних компетентностей стає все більше поширеною та популярною. Ігрові форми та методи сприяють розвитку в студентів здат-

ності до аналізу і синтезу, організації і планування, мовленнєвої культури, уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел, здатності розв'язувати складні навчальні проблеми та приймати правильні рішення, використовуючи на практиці набуті теоретичні базові професійні знання. Саме завдяки таким властивостям ігрові форми та методи є ефективними та незамінними у формуванні інструментальних компетентностей майбутніх юристів.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** З метою вдосконалення процесу формування інструментальних компетентностей майбутніх юристів у сучасному ВНЗ необхідно розробити ігрові завдання різних видів складності, урахувавши різні можливості студентів, та спроектувати сценарії занять саме з галузевих дисциплін у вигляді судових процесів, розслідування злочинів різних видів, допиту свідків тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бігун В. Навчальні судові процеси або як удосконалити професійні знання та навички з права, іноземної мови та ораторської майстерності / В.Бігун // Юридичний журнал. — 2004. — № 11. — С. 127—128.
2. Винокуров К. Применение на занятиях активных форм обучения в процессе преподавания юридических дисциплин / К.Винокуров // Проблемы модернизации юридического образования: материалы "круглого стола" 15 февраля 2007 г. / отв. ред. Ю. Е. Винокуров. – М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2007. – С. 69-72.
3. Гутников А. Обучение профессиональным навыкам (интерактивные методики обучения) / А.Гутников // Материалы международного семинара КЮО. — 2001. — С. 84-102.
4. Рашкевич Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів, 2014. – 168 с.
5. Смирнов Е. Характеристика и значимость инструментальных компетенций в освоении математики будущим учителем / Е. Смирнов, С. Халилова // Ярославский педагогический вестник – 2013. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 91-94.
6. Хайрутдинова Р. Учебные деловые игры в процессе профессиональной подготовки будущих юристов / Р. Р. Хайрутдинова // Молодежь, бизнес, социум: тенденции взаимодействия: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Ч. II. – Казань: НОУ ВПО "Университет управления ТИСБИ", 2011. – С.202-208.
7. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А.Шмаков. – М. : Новая школа, 2004(1994). – (240) с

#### Анотація

Характеризуються різні види ігрових форм та методів, що впроваджуються в навчальний процес студентів-юристів. Обґрунтовується їх роль та значення у формуванні інструментальних компетентностей правників.

**Ключові слова:** форма навчання, метод навчання, гра, майбутні юристи, інструментальні компетентності.

#### Аннотация

Характеризуются различные виды игровых форм и методов, которые внедряются в учебный процесс студентов-юристов. Обосновывается их роль и значение в формировании инструментальных компетенций юристов.

**Ключевые слова:** форма обучения, метод обучения, игра, будущие юристы, инструментальные компетентности.

#### Summary

The different types of gaming forms and methods in the educational process of law students are characterized. Their role and importance in the formation of instrumental competencies lawyers is substantiated

**Key words:** studies, teaching method, game, future lawyers, instrumental competence.

**В. І. Бурак,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Криворізький педагогічний інститут)

## **АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ФІЗИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗА НОВИМ ДЕРЖАВНИМ СТАНДАРТОМ**

**Постановка проблеми.** Згідно з новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти [1] основна школа при вивченні фізики переходить на нову програму [2]: 7 клас – з 2015/2016 н. р., 8 клас – з 2016/2017 н. р., 9 клас – з 2017/2018 н. р. Виникає нагальна потреба проаналізувати позитивні й негативні сторони нової програми в порівнянні з попередніми, чим і зумовлена **актуальність** публікації.

**Мета дослідження** полягає в аналізі здобутків і недоліків нової навчальної програми з фізики для основної школи порівняно з попередніми і визначити напрями подальшого її удосконалення.

### **1. Характеристика реформи шкільного курсу фізики основної школи.**

На основі аналізу науково-методичної та навчальної літератури останніх п'ятдесяти років можна виділити дві кардинальні перебудови шкільного курсу фізики основної школи : 1) реформа 1967 року; 2) побудова базового відносно завершеного курсу фізики основної школи на початку XXI ст.

**Перша реформа.** До першої реформи фізику в основній школі вивчали виключно на емпіричному якісному рівні (практично без теоретичного пояснення і фізичних формул), широко використовуючи демонстраційний експеримент. Суть реформи полягала в тому, що емпіричний підхід був кардинально підсилений завдяки формуванню у свідомості учнів доступних теоретичних узагальнень, понять, величин, фізичних законів і елементів фізичних теорій. При цьому орієнтуються в основному на індуктивний метод пізнання і доповнюють його по можливості дедуктивним. Навчальний матеріал розкривали в таких розділах [3]:

7 клас, 2 години на тиждень: “Вступ”; “Початкові відомості про будову речовини”; “Рух і сили”; “Тиск рідин і газів”; “Робота і потужність. Енергія”.

8 клас, 2 години на тиждень: “Теплові явища”; “Електричні явища”; “Електромагнітні явища”, “Світлові явища” (останній розділ почали вивчати тільки в 1989 р.).

З невеликими змінами така структура курсу фізики існувала весь радянський період до 1992 р. У цілому, традиційна радянська методична система мала значні здобутки й надавала учням достатньо об'ємну та певним чином упорядковану систему знань.

Кінець XX – початок XXI ст. (до 2007 р.) можна характеризувати як проміжний етап становлення вітчизняної методичної системи, яка продовжувала і розвивала традиції радянської методики. Навчання фізики в основній школі здійснювали за навчальними програмами [4].

**Друга реформа** триває досі й має два етапи.

**Суть реформи** полягає в значному посиленні ролі основної школи, по закінченню якої учні мають отримати повноцінну базову освіту на

відносно завершеному доступному для них рівні. Основній школі повинен відповідати **відносно завершений базовий курс фізики 7–9 класів**, який охоплює початкові відомості про основні фізичні явища: механічні, теплові, електромагнітні, світлові, ядерні. У зв'язку з цим змінюється зміст і структура курсу фізики основної школи.

**Перший етап** другої реформи, охарактеризований у Державному стандарті базової і повної середньої освіти [5], тривав з 2007/ 2008 н.р. по 2014/ 2015 н.р. Навчальний матеріал протягом 2007 – 2015 років розкривають у таких розділах [6]:

7 клас, 1 година на тиждень: “Починаємо вивчати фізику”; “Будова речовини”; “Світлові явища”;

8 клас, 2 години на тиждень: “Механічні явища” (“Механічний рух”, “Взаємодія тіл”, “Робота і енергія”); “Теплові явища” (“Кількість теплоти. Теплові машини”);

9 клас, 2 години на тиждень: “Електромагнітні явища” (“Електричне поле”; “Електричний струм”; “Магнітне поле”); “Атомне ядро. Ядерна енергетика”.

**Другий етап** другої реформи, охарактеризований у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [1] і започатковується з 2015/ 2016 н.р. Навчальний матеріал розкривають у таких розділах [2]:

7 клас, 2 години на тиждень: “Вступ. Фізика як природнича наука. Пізнання природи”; “Механічний рух”; “Взаємодія тіл. Сила”, “Механічна робота та енергія”;

8 клас, 2 години на тиждень: “Теплові явища”, “Електричні явища. “Електричний струм”;

9 клас, 3/ 2,5 години на тиждень: “Магнітні явища; “Світлові явища”; “Механічні та електромагнітні хвилі”; “Фізика атома та атомного ядра. Фізичні основи атомної енергетики”; “Рух і взаємодія. Закони збереження”; “Фізика та екологія”.

Як видно, у нових програмах [2] збільшилося годин, відведених на вивчення базового курсу фізики, але значно зросла кількість тем і фізичних понять.

Спільною позитивною рисою як попередніх, так і нової програм є те, що **курс фізики основної школи єдиний і обов'язковий для всіх учнів**. Як доповнення до цього, у 8–9 класах запроваджена допрофільна підготовка (допрофільна диференціація), яка створює умови для поглибленого вивчення фізики за спеціальною програмою вже в основній школі.

## **2. Загальна порівняльна характеристика змісту курсу фізики**

Основна відмінність змісту курсу фізики основної школи в 2007 – 2015 роках [6] і започаткованого в 2015/ 2016 н.р. [2] від того, який функціонував до 2007 р., полягає в його розширенні за рахунок відомостей з ядерної фізики та ядерної енергетики (до 2007 р. їх вивчали тільки в старшій школі). Окрім того, новий зміст [6; 2] більш повно розкриває окремі явища, насамперед, механічні (появились початкові відомості про рух по колу, механічні коливання) та електричні (розкрито якісні відомості про електричний струм у різних середовищах). Більше того, в останній програмі зміст поповнився розділом “Механічні та електромагнітні хвилі” [2].



Отже, новий зміст [6; 2] охоплює початкові відомості про ширший клас основних фізичних явищ порівняно з тим, що був до 2007 р. На завершення основної школи учні зараз мають змогу отримати більш повні та цілісні уявлення про фізичні явища і краще розуміти якісну фізичну картину світу. Тим самим зроблено важливий крок до створення базового відносно завершеного курсу фізики основної школи. Є всі підстави вважати це головною перевагою нового курсу фізики. Крім того, відносно завершений базовий курс фізики основної школи створює передумови для більш ефективного вивчення фізики в старших класах.

Якою є **система побудови змісту** курсу фізики? До 2007 р. була реалізована **ступенева система** побудови змісту курсу фізики [2]. Вибудували зміст курсу фізики в межах двох ступенів: перший ступінь охоплював 7–8 класи, а другий – 9–11 класи. Більшу частину тем вивчали як на першому ступені на доступному для учнів спрощеному рівні, так і на другому ступені – на більш науково послідовному рівні. Окремі прості теми вивчали тільки на першому ступені. Цілий ряд складних тем вивчали тільки на другому ступені. Разом навчальний матеріал першого й другого ступенів складав систематизований шкільний курс фізики.

З 2007 р. запроваджена **концентрична система** побудови змісту курсу фізики з двома логічно завершеними концентрими [5; 6]. Перший концентр являє собою відносно завершений базовий курс фізики 7–9 класів основної школи, у якому розкрито доступні для учнів відомості про найважливіші фізичні явища (механічні, теплові, електромагнітні, світлові, ядерні). Другий концентр розкриває відомості про фізичні явища на більш систематизованому науковому рівні. У 2007–2015 роках базовий курс фізики основної школи не містив жодних відомостей про електромагнітне поле, електромагнітні коливання й хвилі та про квантову фізику. Це значить, що зазначений курс фізики був не у повній мірі концентричний, а лише наближений до такого, але з елементами ступеневої системи побудови [7].

З 2015/2016 н.р. зміст поповнили розділом “Механічні та електромагнітні хвилі” [1; 2], чим суттєво посилено концентричну систему курсу фізики. Водночас, у кінці 9-го класу появився розділ “Рух і взаємодія. Закони збереження”, який стосується насамперед частини фізики “Механіка” і за своїм змістом й глибиною висвітлення матеріалу відповідає не першому концентру базового курсу, а другому. Це, на думку автора статті, деформує концентричну систему побудови змісту шкільного курсу фізики.

Порівняємо детальніше співвідношення між системою побудови змісту курсу фізики й структурою шкільної освіти. До 2007 р. існувала невідповідність між структурою навчальної програми з фізики та структурою шкільної освіти (структурою школи), що відображено у табл. 1. Якщо основна школа закінчувалася разом із завершенням 9-го класу, то перший ступінь вивчення фізики закінчувався раніше – із завершенням 8-го класу. Відповідно, якщо старша школа починалася в 10 класі, то другий ступінь вивчення фізики починався раніше – в 9-му класі. У 2007 – 2015 роках ця невідповідність усунута – структура курсу фізики повністю відповідала структурі школи. Це позитивний результат першого етапу другої реформи.

Таблиця 1

**Структура шкільної освіти (школи) та структура курсу фізики**

до 2007 р.	Структура Школи →	Основна школа 5 – 9 класи	Старша школа 10 – 11 класи
	Структура курсу фізики →	Перший ступінь 7 – 8 класи	Другий ступінь 9 – 11 класи
2007 – 2015 р.р.	Структура Школи →	Основна школа 5 – 9 класи	Старша школа 10 – 12 класи
	Структура курсу фізики →	Базовий курс фізики 7 – 9 класи	Курс фізики старшої школи 10 – 12 класи

З 2015/ 2016 н.р. зазначена вище відповідність знову порушується через наявність розділу “Рух і взаємодія. Закони збереження (Механіка)” в кінці 9-го класу [2]. Набагато кращим було би вивчення механіки в 10-му класі, особливо за умов 12-річної середньої освіти, бо при цьому не порушувалась би відповідність між структурою школи і системою побудови змісту курсу фізики (табл. 1).

Дуже важливою є **концептуальна ідея побудови змісту й структури курсу фізики**. Однією з таких концептуальних ідей в обох реформах стала **генералізація навчального матеріалу**, яка означає виділення загального головного принципу, спільної провідної ідеї, теоретичного ядра з наступною побудовою на цій основі змісту й структури навчального предмета (фізики) з відповідним відбором і групуванням навчального матеріалу, коли часткове й окреме підпорядковане головному і спільному [8].

Генералізація навчального матеріалу базового курсу фізики основної школи здійснюється у двох взаємодоповнювальних напрямках:

1) явищний (феноменологічний) підхід, пов'язаний з осягненням суті визначальних фізичних явищ у відповідності до ускладнення форм руху матерії: механічні, теплові, електромагнітні, світлові, атомні, ядерні явища;

2) осягнення суті початкових відомостей відповідних фізичних теорій, а саме: молекулярно-атомарна теорія будови речовини, електронна теорія, будова ядра й інші.

Вивчення розділу “Світлові явища” в 2007 – 2015 роках [6] після механічних явищ порушило виправдану тенденцію осягнення визначальних фізичних явищ у відповідності до ускладнення форм руху матерії. З 2015/ 2016 н.р. цей недолік усунено [2].

### **3. Послідовність вивчення різних розділів у базовому курсі фізики.**

**Розділ “Початкові відомості про будову речовини”,** у якому вивчали молекулярно-атомарну будову речовини, до 2014/ 2015 н.р. включно розглядали після розділу “Вступ” (чи аналогічного) на першому році вивчення фізики в 7-му класі [3; 4; 6]. Розуміння молекулярно-атомарної будови речовини потребує певного рівня абстрактного мислення і є непротим для багатьох учнів цього віку, що вимагає виваженої методики розкриття теми. Розміщення цього розділу на початку 7-го класу зумовлено тим, що отримані відомості про молекулярно-атомарну будову речовини учні використовують при вивченні наступних розділів фізики, які стосуються механічних, теплових, електричних, магнітних явищ.

У новій програмі [2] з 2015/2016 н.р. зазначеного вище окремого розділу в 7-му класі нема. Натомість у розділі 1 є відповідна тема “Основні положення атомарно-молекулярного вчення про будову речовини. Молекули. Атоми”. Зазначимо, що належне засвоєння учнями цієї теми можливе тільки за достатньої кількості навчального часу. Відмітимо також, що в попередньому проекті програми [2] ґрунтовне вивчення молекулярно-атомарного вчення невадало переносили тільки у 8-ий клас у розділ “Будова речовини. Теплові явища”.

Найбільша відмінність стосується місця **розділу “Світлові явища”** в курсі фізики основної школи в різні проміжки часу. До 2007 р. світлові явища розглядали на доступному для більшості учнів рівні у 8-му класі основної школи після електромагнітних [3].

У 2007 – 2015 роках світлові явища розглядали вже на першому році вивчення фізики в 7-му класі [6]. Як показано нами в публікації [7], більша частина програмного матеріалу зі світлових явищ для переважного контингенту учнів 7-го класу є малодоступною. Це головний недолік програми цього проміжку часу.

Позитивним моментом нової програми [2] є розміщення розділу “Світлові явища” після електромагнетизму (9-й клас).

**Розділ “Механічні та електромагнітні хвилі”** вперше виокремлено в основній школі тільки в новій програмі [2] (9-ий клас). До 2007 р. механічні хвилі й звук взагалі не вивчали в основній школі. У 2007 – 2015 роках доступні відомості про звук розглядали в розділі “Механічний рух” у 8-му класі. Відомості про електромагнітні хвилі раніше в основній школі взагалі не розглядали. Наявність розділу “Механічні та електромагнітні хвилі” дає можливість надати учням початкові відомості про звукові та електромагнітні хвилі, що відповідає ідеї базового відносно завершеного курсу фізики основної школи.

На думку автора статті, розділи “Світлові явища” і “Механічні та електромагнітні хвилі” набагато раціональніше поміняти місцями. У такому разі можна розкрити корпускулярно-хвильову природу світла саме в розділі “Світлові явища”. На відміну від цього, у програмі [2] природу світла аналізують тільки наприкінці 9-го класу разом з іншими темами, які можна віднести до узагальнювальних.

**Розділ “Рух і взаємодія. Закони збереження”** розміщений у кінці 9-го класу [2]. До змісту входять такі теми з механіки: рівноприскорений рух, прискорення; інерціальні системи відліку, закони Ньютона; закон всесвітнього тяжіння, прискорення вільного падіння, рух тіла під дією сили тяжіння і під дією кількох сил; взаємодія тіл, імпульс, закон збереження імпульсу, реактивний рух, фізичні основи ракетної техніки, досягнення космонавтики; застосування законів збереження енергії та імпульсу в механічних явищах; межі застосування фізичних законів і теорій; інші теми. Слід відмітити, що необхідно розглянути також кінетичну і потенціальну енергії, оскільки без цього неможливо обґрунтувати наявне в програмі “застосування законів збереження енергії”. Засвоєння більшості з цих тем вимагає значного рівня абстрактного мислення, яке в багатьох учнів-підлітків ще недостатньо розвинуте. Це зумовить неналежне засвоєння механіки значною частиною учнів, що негативно вплине і на вивчення

наступних розділів фізики. Така ситуація була до 2007 р., коли розділ “Механіка” вивчали саме в 9-му класі.

**Інші розділи.** Детальний аналіз змісту навчального матеріалу в кожному розділі нового базового курсу фізики [2] свідчить як про наявність здобутків, так і цілого ряду недоліків. Так, на початку 7-го класу в розділі “Вступ. Фізика як природнича наука. Пізнання природи” неможливо доказово надати учням поняття “поле”. У цьому розділі є також тема “Початкові відомості про будову атома. Електрони. Іони”, яку доказово розкрити можна не на початку вивчення фізики, а тільки у 8-му класі в розділі “Електричні явища”. У 7-му класі в розділі “Взаємодія тіл” проблематичним є введення формули для сили тертя, оскільки на цьому етапі більшість учнів недостатньо розуміють фізичну суть формули і відповідний рисунок сил. У 8-му класі в розділі “Теплові явища” фігурують теми “Рідкі кристали”, “Наноматеріали”, які доказово можна пояснити тільки в наступному розділі “Електричні явища”, а також тема “Холодильні машини. Кондиціонер. Теплові насоси”, яку науково обґрунтувати можна тільки в старшій школі з використанням першого й другого законів термодинаміки. У 9-му класі складними для учнів є окремі теми фізики атомного ядра. Усе це є предметом окремої публікації.

Існує необхідність подальшого вдосконалення базового, завершеного, концентричного, науково виваженого і доступного для учнів курсу фізики основної школи.

#### **Висновки.**

1. Коротко охарактеризовано дві реформи шкільного курсу фізики за останні півстоліття. Здійснено порівняльний аналіз здобутків і недоліків нового і попередніх змісту й структури курсу фізики основної школи.

2. Головні переваги нового курсу фізики основної школи:

- курс фізики став базовим відносно завершеним і охоплює початкові відомості про найважливіші фізичні явища: механічні, теплові, електромагнітні (у тому числі про електромагнітні хвилі), світлові, атомні, ядерні;

- система побудови змісту в цілому концентрична.

3. Головні недоліки нового курсу фізики основної школи:

- ✓ структура курсу фізики не зовсім відповідає структурі школи через вивчення механіки наприкінці 9-го класу;

- ✓ розділ “Механічні та електромагнітні хвилі” раціональніше помістити перед розділом “Світлові явища” для кращого пояснення подвійної природи світла;

- ✓ освоєння окремих тем (у тому числі з механіки наприкінці 9-го класу) становить принципову проблему для учнів підліткового віку через недостатній рівень їх абстрактного мислення.

4. Існує потреба в подальшому вдосконаленні змісту й структури базового курсу фізики основної школи.

**Перспективи.** Автор планує опублікувати вдосконалений зміст базового, завершеного, концентричного, науково виваженого і доступного для учнів курсу фізики основної школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (затверджено 23.11.2011 р.) // [Електронний ресурс] / МОН України. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/1392–2011–п
2. Фізика. 7–9 класи. Навчальна програма (затверджено 08.06.2015 р.) // [Електронний ресурс] / МОН України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/content/Освіта/fizika-08-06-2015.pdf>
3. Програми середньої загальноосвітньої школи. Фізика. Астрономія. 7–11 класи. – К. : Рад. шк., 1989. – 51 с.
4. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл: Фізика. Астрономія. 7–11 класи. – К. : Перун, 1996. – 140 с.
5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – №1–2 (400), 20 січня 2004. – С. 1–13.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7–12 класи – К. ; Ірпіль : Перун, 2007. – 80 с.
7. Бурак В. І. Аналіз змісту й структури курсу фізики основної школи / В. І. Бурак // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія : пед. науки : [зб. наук. пр.] – Вип. 77. – Чернівці : ЧДПУ, 2010. – С. 24–28.
8. Бурак В. І. Засади генералізації шкільного курсу фізики першого ступеня навчання / В. І. Бурак // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. ун-ту: Серія педагог.: Методологічні принципи формування фізичних знань учнів і професійних якостей майбутніх учителів фізики та астрономії. – Кам'янець-Подільський: інформ.-видавн. відділ К-ГДУ, 2003. – Вип.9. – С. 16–18.

#### Анотація

Виконаний аналіз здобутків і недоліків нової навчальної програми з фізики для основної школи порівняно з попередніми і намічені напрями подальшого удосконалення базового, завершеного, концентричного і доступного для учнів курсу фізики основної школи.

**Ключові слова:** методика навчання фізики, основна школа, зміст.

#### Аннотация

Выполнен анализ преимуществ и недостатков новой учебной программы с физики для основной школы по сравнению с предыдущими и намечены направления дальнейшего усовершенствования базового, завершеного, концентрического и доступного для учеников курса физики основной школы.

**Ключевые слова:** методика обучения физики, основная школа, содержание.

#### Summary

There have been done the analysis of the achievements and shortcomings of new curriculum in physics for the basic school. The areas of further improvement of basic, complete, concentric and available for students of the course of physics basic school have been planned.

**Key words:** methods of teaching physics, primary school, content.

УДК 378. 147.134:94

**Н. О. Венцева,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УЧИТЕЛЬСЬКИХ ІНСТИТУТАХ УКРАЇНИ В 1907–1917-Х РОКАХ

**Постановка проблеми.** Реформування та модернізація вищої освіти України, необхідність посилення її якісних показників потребують глибокого вивчення та творчого застосування національних освітніх традицій і повчального вітчизняного педагогічного досвіду минулих років. Важливою

складовою цього досвіду є педагогічні явища і факти в системі вищої освіти України початку ХХ століття. Саме в цей період духовно-культурного відродження українського народу інтенсивно відбувались процеси становлення та розвитку нових форм та методів навчання у вищій педагогічній освіті.

Аналіз досліджень і публікацій. Українські історики не оминули увагою питання історії розвитку вищої освіти, яка завжди впливала на суспільно-політичний, економічний та культурний потенціал суспільства. У монографіях Н. Дем'яненко та І. Кравченко зробили аналіз роботи учительських інститутів у системі педагогічної освіти України [2; 4]. Окремі питання щодо розвитку форм навчання в педагогічних вишах України на початку ХХ ст. було розглянуто в працях В. Левицького [5]. Теоретико-методичні основи практичної підготовки вчителів історії у ХХ столітті вивчав А. Булда [1].

**Мета статті** – визначити особливості впровадження нових форм та методів навчання в учительських інститутах України в 1907–1917-х роках.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуваний період цікавий тим, що на початку ХХ ст. відбувалась еволюція не лише змісту, а і форм та методів педагогічного процесу в системі вищої педагогічної освіти. 28 липня 1907 року було видано розпорядження міністра народної освіти про надання педагогічним радам учительських інститутів права вибирати, запроваджувати ту чи іншу – лекційну чи урочну систему викладання з кожного предмета окремо за умови забезпечення належного контролю за навчальними заняттями вихованців.

Водночас, класно-урочна система не задовольняла викладачів учительських інститутів, особливо новостворених, де більше прагнули до поєднання двох систем – урочної та лекційної. Так, наприклад, у 1914/15 н.р. у Полтавському учительському інституті намагались поєднати на практиці урочну систему викладання з лекційною, але такий досвід виявився негативним. Тому найбільш доцільною і запровадженою з 1915/16 н.р. системою викладання тут була визнана так звана “лекційно-співбесідна” система з контрольно-круговою, за особливим розкладом перевіркою – почергово усною та письмовою – знань вихованців з усіх предметів. Великого значення надавалось письмовим роботам і в інших учительських інститутах.

У звіті директора Вінницького учительського інституту М. Запольського за 1915/16 н.р. надавалось детальна таблиця щодо методів викладання предметів у закладі, відповідно до якої під час викладання Закону Божого і математики застосовувався лекційний метод, під час занять з російської мови – лекційний, інколи “питально-відповідальний”; фізики і природознавства – лекційний, біологічний і предметний у поєднанні з лабораторно-евристичним; графічних мистецтв – синтетичний; співів – синтетичний і частково аналітичний, під час історії та географії – лекційний, але основним методом побудови курсу історії був історико-хронологічно-прогресивний. Допоміжними методами вважались порівняльний та групуючий [2, с. 161].

Отже, в учительських інститутах на початку ХХ ст. схилилися не до лекційного методу викладання в чистому вигляді, а до поєднання,

інтегрування декількох методів. Лекційний метод вважався недоцільним у підготовці майбутнього вчителя. Викладачі інститутів прагнули віднайти ідеальний спосіб навчання вихованців, який вбачали в поєднанні лекції з уроком, бесідою та ін.

Необхідно зазначити, що в учительських інститутах систематично відбувалися позакласні практичні заняття з фізики, природознавства, географії та історії.

Практичні заняття були невід'ємною частиною підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, В. Левицький (викладач географії та природознавства Київського учительського інституту) у доповіді "Виховне значення практичних занять" зазначав, що під поняттям практичних занять розуміються такі наукові заняття вихованців, на яких вони не пасивно сприймають те, що їм повідомляє вчитель чи книга, а самі виступають активними суб'єктами, перевіряючи які-небудь наукові факти та положення, відомі їм із попередніх уроків або відкриваючи ще не відомі для них, але, безперечно, доведені в науці. В. Левицький стверджував, що практичні заняття бувають трьох форм: розгляд, спостереження та експеримент. Об'єктом розгляду можуть бути форми, а предметом спостереження – яке-небудь явище, яке існує в природних умовах, без втручання спостерігача. Експериментом, або дослідом, називали спостереження якого-небудь явища в штучно створених експериментатором умовах. В. Левицький був переконаний у тому, що практичні заняття мають велике виховне значення. По-перше, вони сприяли розвитку у вихованців самостійності, під якою розумівся такий характер виконання якої-небудь роботи, коли учні були активними й самостійними діями. По-друге, практичні заняття сприяли розвитку волі учнів; по-третє, витончували органи відчуття, в першу чергу, зір та дотик. Оскільки практичні заняття змушували уважно придивлятися до об'єкта вивчення, бачити різні деталі в його будові, відтінки його кольору та блиску, сприймати його дотиком, виконувати над ним різного роду дії – усе це сприяло розвитку спостережливості. Практичні заняття впливали на емоційну сферу учнів і тим самим вносили помітне пожвавлення у їх психоемоційний стан протягом дня. Таким чином, під час практичних занять мобілізувалися зір, слух, дотик, м'язові відчуття, розвивались воля та емоційна сфери. А це призводило до більш глибокого засвоєння навчального матеріалу, який пояснювався викладачем чи книгою. В. Левицький підкреслював, що практичні заняття створюють чудові умови для виховання в учнів внутрішньої дисципліни чи самодисципліни. До практичних занять висувались певні вимоги, завдяки яким вони мали велике виховне значення. Передусім, роботи, які пропонувались вихованцям на практичних заняттях, мали відповідати рівню підготовки та розумовому розвитку учнів. Крім цього, всі роботи мали попередньо перевірятися викладачем, аби пересвідчитись у позитивному результаті її за умови достатньої уважного та охайного ставлення учня [5, с. 256-264].

Особливого значення при викладанні в учительських інститутах надавалось самостійній роботі, яка дозволяла засвоїти великий за обсягом навчальний матеріал з курсу при невеликій кількості аудиторних годин. Як правило, вихованцям пропонували домашні й класні письмові роботи з усіх предметів. У I та II класах інститутів пропонували по шість домашніх творів: в I

класі – один твір із Закону Божого, три з російської мови, один з історії та один з природознавства; в II класі – три з російської мови, один з історії, один з педагогіки, один з географії чи природознавства; в III класі – чотири домашніх твори і роботи педагогічного характеру (характеристики на учнів, звіти про відвідування уроків, детальні конспекти уроків, рецензії на пробні уроки, протоколи педагогічних конференцій тощо). Класні письмові роботи мали перевіірочний характер, надавали можливість викладачеві постійно контролювати навчальну роботу студентів. Такі роботи проводилися з кожного предмета приблизно через кожні два місяці, не менше одного разу протягом “звітного періоду”. Усі класні письмові роботи давались вихованцям без попередження та виконувались без чернеток, одразу на чистовику. Для виконання класних письмових робіт з російської мови вихованцям надавалося дві години, з інших предметів – по одній годині [2, с.158].

Аналіз практичної складової професійно-педагогічної підготовки учительських інститутів довів, що вона здійснювалася на ґрунтовній теоретичній основі. Отже, дотримувався принцип єдності теоретичної та практичної підготовки. Практична складова охоплювала: педагогічну та музейну практики, навчальні екскурсії, організацію й участь у літературно-музичних вечорах, соціально-санітарну та благодійницьку діяльність. Педагогічна практика включала три етапи: пропедевтичний, пасивний та активний. Пропедевтичний тривав упродовж перших двох років навчання. У I кл. відбувалося вивчення предметів училищного курсу, отримання методичних вказівок щодо їх викладання. У II кл. пропедевтика здійснювалася через вивчення курсу педагогіки та окремих методик. На другому році навчання паралельно з пропедевтикою починалася пасивна практика, що тривала й упродовж третього року навчання (відвідування у вільний від занять час міського (вищого початкового) училища, спостереження за проведенням уроків учителями, участь у настановчих конференціях). Теоретична професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів органічно доповнювалася практичною, що здійснювалася у зразкових училищах при інституті, відбувалася, переважно, у III кл. та полягала: 1) у спостереженні за уроками в училищі; 2) проведенні пробних уроків; 3) чергуванні вихованців в училищі; 4) психолого-педагогічному спостереженні за декількома учнями міського училища з метою написання шкільних характеристик.

Практична психолого-педагогічна підготовка здійснювалася у ході спостережень за одним-двома учнями зразкового училища. У кінці навчального року такі спостереження оформлювались у вигляді шкільних характеристик і подавались на перевірку директору інституту. Для вивчення особистості учня застосовувались психолого-педагогічні спостереження під час занять, перерв і в позаурочний час. Вихованці учительських інститутів відвідували їх і вдома з метою знайомства з родинами, домашньою атмосферою, матеріальним становищем. Спостереженням передувало ґрунтовне, послідовне, поетапне вивчення педагогіки і психології на теоретичному рівні, ознайомлення з необхідною психолого-педагогічною літературою. Так, у Щорічнику Глухівського учительського інституту за 1912 – 1913 рр., де було надруковано характеристики учнів міського при Глухівському учительському інституті училища, зазначалось, що під час



спостережень та складання характеристик вихованці керувались програмою дослідження особистості О. Лазурського та вказівками Віреніуса, з працями яких вони були ознайомлені на уроках з педагогіки. Як правило, характеристика на учня починалась з опису зовнішності. Наприклад: “Для своїх шістнадцяти років С-о великий на зріст, чим відрізняється від своїх однокласників, учнів V відділення. Але особливо кидаться у вічі надмірно широкі плечі. Всі характерні лінії його корпусу направлені в ширину, неначе хто-небудь придавив його зверху та й залишив у такому стані. Носки ніг широко розсунуті; ноги, нібито не витримуючи тиску великого тіла, трохи викривлені. Широкі плечі направлені не вниз, як у всіх звичайних людей, а вгору, так що голова знаходиться у поглибленні між плечима. Шия у порівнянні з шириною пліч та розміром голови диспропорційно тонка. Обличчя широке, майже квадратне. Очі сірі, з мало помітними віями та бровами. Даремно я намагався відмітити в його обличчі хоч одну більш-менш видатну рису. Волосся такого ж кольору, як і обличчя; обличчя не відрізняється за кольором від одягу. Тільки знавець кольорів або художник міг би знайти різницю в кольорі волосся, обличчя та одягу. Зацікавившись такою видатною зовнішністю, я став уважно спостерігати за С., для того, щоб більше познайомитися з його психічним життям” [3, с.382]

Щоб успішно вивчати психічне життя дітей, вихованцям потрібно було виробити вміння точно спостерігати всі зовнішні прояви (дії, рухи, мову, міміку), а головне – навчатися правильно тлумачити психологічне значення цих зовнішніх проявів. Адже недостатньо помітити зміну у виразі обличчя, потрібно було зрозуміти, що вона означає. Характеристики містили детальний аналіз психічних процесів учнів: особливості їх відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, мови, уяви, волі та уваги. Систематичне, ретельне, продумане вивчення ряду вчинків і висловлювань давало можливість виявити дійсні особливості психіки людини, встановлювати закономірності розвитку і змін. Вартим уваги є такий аналіз розумових здібностей та пам'яті: “А. має гарні розумові здібності, навчається старанно і належить до кращих учнів V відділення. Пам'ять у нього гарна, і він швидко та легко заучує заданий матеріал. Те, що він вчив з географії ще в гімназії, він може розповідати без повторення... Наскільки я міг спостерігати (та він і сам казав), він і з цього предмета не є невстигаючим учнем; тільки на початку навчального року спостерігалась деяка відсутність навичок оперування геометричними поняттями, проте поступово це пройшло. Навчальні предмети А. відтворює вільно, засвоює достатньо вільно і часто сміється над тими, хто механічно “заучує” зміст того чи іншого предмета... Уроки вчить вголос, іноді мовчки, але обов'язково повторює слова; добре запам'ятовує і зі слів інших, наприклад, на уроці при поясненні вчителя. Відповідно, тип пам'яті – змішаний: моторно-слуховий” [3, с.377].

Характеристика містила і детальний аналіз психічних властивостей особистості: темпераменту, характеру, здібностей. У процесі психолого-педагогічних спостережень вихованці учительських інститутів велику увагу приділяли вивченню оточення учнів. Для цього використовувалися бесіди з учнями, під час якої розкривалися умови їх життя, вплив на них дорослих, художньої літератури та ін., а також бібліографічний метод. Так, в одній із характеристик була занотована розповідь учня про свою сім'ю: “Батько мій був

столяр. Він помер чотири роки тому. Землі для посіву в нас немає, лише  $\frac{1}{4}$  десятини городу та хатинка, обнесена “вар’єм”. Старшого брата забрали у солдати, а середньому 18 років, господар у домі. Крім бабусі, мами та мене, у нашій сім’ї є глухоніма сестра, молодша за мене. Влітку я працюю у інших, щоб заробити хоч декілька рублів, а з початком косовиці ми всією сім’єю працюємо на чужому полі. Працюємо ціле літо, а взимку сидимо без хліба та дров” [3, с.383]. Далі автор характеристики робив таке зауваження: “Так це новий Ломоносов, – подумав я. – Правда, таких Ломоносових останнім часом розплодилось багато по святій Русі...Треба було б відмітити його невихованість, грубість у спілкуванні. Проте, де і в кого міг він навчитися гарних манер?” [3, с.383].

У кінці характеристики містилися резюме. Наприклад: “Здоровий хлопчик. Здібності добрі. Розумові інтереси мають домінуюче значення. У характері помітна практичність, наполегливість. Слабкий розвиток релігійного почуття та помірний розвиток морального. Естетичні почуття розвинені в значній мірі. Воля стійка” [3, с.381].

Аналіз текстів шкільних характеристик, написаних вихованцями Глухівського учительського інституту, дозволяє виокремити методи психолого-педагогічних спостережень. Як правило, використовувались емпіричні, а саме: власне спостереження, психодіагностичні методи (бесіди), аналіз процесів і продуктів діяльності (учнівських робіт різного роду), біографічні методи (аналіз подій життя людини).

Психолого-педагогічні спостереження сприяли глибшому усвідомленню вікових та індивідуальних особливостей дітей, врахування їх під час викладацької та виховної діяльності. У психолого-педагогічних спостереженнях використовувались досить нові, прогресивні й передові, як на той час, концепції, теоретичні розробки [4].

**Висновки.** Отже, процеси становлення та розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в 1907 – 1917 рр. органічно пов’язані з удосконаленням традиційних та розробкою нових форм та методів навчання в учительських інститутах. Ці зміни безпосередньо пов’язані з удосконаленням лекційної системи навчання, введенням нових видів практичних занять та розвитком самостійної роботи студентів.

Важливе місце в цих перетвореннях займала практична складова професійно-педагогічної підготовки учительських інститутів, яка здійснювалася на ґрунтовній теоретичній основі з дотриманням принципу єдності теоретичної та практичної підготовки студентів. Практика охоплювала педагогічну, музейну, соціально-санітарну та благодійницьку діяльність.

**Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.** Стаття не вичерпує проблему впровадження нових форм та методів навчання в педагогічних вишах України в 1907-1917-х роках. Проведена дослідницько-експериментальна робота дає можливість окреслити перспективу подальшої розробки зазначеної теми, а саме: виявлення особливостей впровадження нових форм та методів навчання в інші історичні періоди та застосування визначених особливостей в сучасній українській вищій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості) : монографія / А. А. Булда. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 498 с.

2. Дем'яненко Н. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.): монографія / Н. М. Дем'яненко, І. М. Кравченко. – К.: Фенікс, 2010. – 512 с.

3. Ежегодник Глуховского учительского института. Год первый / [под. ред. М.С. Григорьевского]. – К.: Типография Т-ва И.Н. Кушнерев, 1912. – 437с.

4. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): авториф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / І. М. Кравченко. – Київ, 2008. – 20 с.

5. Левицкий В. С. Воспитательное значение практических занятий / В. С. Левицкий // Труды Киевского педагогического съезда 12-19 апреля 1916 г. – К., 1916. – 786с.

#### Анотація

Автор статті на основі аналізу літератури визначає особливості впровадження нових форм та методів навчання в учительських інститутах України в 1907-1917-х роках. Зокрема, виникнення "лекційно-співбесідної" системи, різновидів практичних занять, самостійної роботи студентів та практичної складової підготовки студентів.

**Ключові слова:** учительські інститути, лекційна система, практичні заняття, самостійна робота, практична підготовка.

#### Аннотация

Автор статьи на основе анализа литературы определяет особенности введения новых форм и методов обучения в учительских институтах Украины в 1907-1917-х годах, а именно: возникновение "лекционно-совеседательной" системы, разновидностей практических занятий, самостоятельной работы студентов и практической составляющей подготовки студентов.

**Ключевые слова:** учительские институты, лекционная система, практические занятия, самостоятельная работа, практическая подготовка.

#### Summary

The author of the article, on the basis of analysis of literature, determines the features of introduction of new forms and methods of educating in the teaching institutes of Ukraine in 1907-1917th.

**Key words:** the Teaching institutes, lecture system, practical employments, independent work, practical preparation.

УДК 378.147

**О. Б. Вершинська,**

старший викладач

(Рівненський інститут слов'язнавства КСУ)

## БЕЗПЕРЕРВНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ У РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАРКЕТОЛОГІВ

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства, інтеграція України до Європейського союзу ставлять якісно нові завдання в галузі освіти. На порозі третього тисячоліття в умовах наростання глобалізації та мультикультуризму економіка держави потребує висококваліфікованих маркетологів, здатних працювати як у вітчизняній, так і в міжнародній економіці. Процеси інтеграції призводять до змін у вимогах, що висуваються до кваліфікаційних характеристик сучасних фахівців управління та маркетингу, здатних оперативно розв'язувати нетрадиційні завдання, приймати виважені управлінські рішення, кваліфіковано налагоджувати ділові контакти з іноземними партнерами, компетентно вести професійну діяльність в іншому новому середовищі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різномпланові аспекти управління процесом професійної підготовки студентів-маркетологів знайшли відображення в численних наукових працях, які в основному розглядають

реалізацію через педагогічні технології концепції знань окремих економічних дисциплін або в розрізі напряму підготовки чи галузі економічних знань, а також усебічної підготовки до проведення підприємницької діяльності. Комплексним підходом у вивченні, який ураховує як педагогічну, так і їх компетентнісну підготовку, серед інших виокремлюються такі вчені, як А. Вербицький [1], А. Джуринський [2], Н. Макарова [4], В. Нагаєв [5], В. Ортинський [7], В. Скакун [11] та ін.

**Метою дослідження** є виявлення факторів, які здійснюють найвагоміший вплив у процесі професійної підготовки студентів-маркетологів, для формування моделі їх неперервної практичної підготовки.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Сучасний етап розвитку економічних процесів у світі та в Україні висуває нові вимоги до фахової підготовки економістів. Зокрема, актуалізуються потреби суспільства в нових знаннях і навичках, притаманних певним професіям, пов'язаних саме із розвитком ринкової економіки в нашій державі. Стосується це, в першу чергу, такої відносно нової професії економічного спрямування для вітчизняного ринку праці, як маркетолог.

Водночас стохастичні зміни на ринку обумовлюють необхідність постійного уточнення маркетингових компетенцій і вдосконалення методів підготовки майбутнього фахівця з маркетингу. Сьогоднішній маркетолог – високопрофесійний економіст-аналітик, економіст-дослідник; це керівник високої ланки, здатний приймати управлінські рішення щодо ринкової й продуктової стратегії компанії в умовах складного, турбулентного ринкового середовища [12, с.116]. Ефективна професійна діяльність спеціаліста з маркетингу є тією основою, що забезпечує високий рівень прибутковості підприємства.

Навчання майбутніх маркетологів, пов'язане з розвитком їх професійних компетенцій, потребує вибору активних форм та методів роботи у вищому навчальному закладі. Разом з тим традиційні форми та методи не можуть бути повністю виключені з педагогічної практики, тому що продуктивне навчання завжди базується на репродуктивному. Однак провідне місце в системі методів та форм розвитку та саморозвитку особистості спеціаліста-маркетолога, на нашу думку, мають зайняти ті, які чітко спрямовані на вирішення цього завдання протягом всього процесу навчання.

Проблема становлення самостійної активної особистості студента, здатного до професійного саморозвитку в ході його підготовки до майбутньої професійної діяльності, – одна з ключових у психолого-педагогічній роботі. Як вважають деякі науковці, “завданням вищої школи є виховання гнучкості мислення, що дозволяє приймати адекватні рішення” [9, с. 18]. З урахуванням цієї обставини видається особливо актуальним використання інтерактивних, групових методів для формування професійно значимих комунікативних та інших умінь і навичок у майбутніх маркетологів у період їх навчання у ВНЗ. Серед активних методів найбільш визнані у всьому світі тренінгові методи, які у зв'язку з науково-методичною розробленістю, практичною спрямованістю та доступністю вважаються надзвичайно ефективними з точки зору розвитку особистості, набуття знань та особливо практичних навичок і вмінь.

Слово “тренінг” походить від англійського “to train”, що означає “навчати, тренувати, дресирувати”. Тренінгові заняття передбачають цікавий процес пізнання себе та інших за рахунок спілкування. Для студентів, що здобувають маркетингову освіту, вони є ефективною формою опанування знань, а також інструментом для формування практичних умінь і навичок. Тренінгові заняття для студентів, які вже мають досвід практичної діяльності (заочної форми навчання, старших курсів), можуть виступати формою розширення досвіду.

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку та розв'язання проблеми, заради якої вона зібралася. Як правило, учасники позитивно сприймають тренінгові методи, тому що вони роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь і за своєю суттю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал студента: рівень та обсяг його компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте у світі швидких змін і безперервного старіння знань традиційна форма навчання має звужені рамки застосування.

Так само, як і будь-яке навчальне заняття, яке проводиться у ВНЗ, тренінг здатний сприяти вирішенню навчальних завдань, серед них:

- інформування та набуття учасниками тренінгу нових практичних навичок та умінь;
- опанування нових технологій у професійній сфері;
- зменшення чогось небажаного (проявів поведінки, стилю неефективного спілкування, особливостей реагування тощо);
- зміна погляду на проблему;
- зміна погляду на процес навчання, аби зрозуміти, що він може давати наснагу та задоволення;
- підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя тощо.

Слід зазначити, що тренінги вже певною мірою використовуються в навчальному процесі навчальних закладів, але, як правило, за власною ініціативою конкретних викладачів-науковців. У більшості випадків ці заняття чітко не систематизовані, нерідко організаційно, матеріально чи методично не забезпечені, проте це не має принципового впливу на якість підготовки фахівців, оскільки відсоток тренінгових занять під час навчання маркетингологів у вищій школі залишається незначним.

Для успішного оволодіння та наступного здійснення професійної маркетингової діяльності зрештою особливе значення має не стільки рівень вираженості окремих професійно важливих характеристик особистості, скільки характер зв'язку між ними. Адже саме при реалізації тісних і

позитивних взаємозв'язків більшості особистісних властивостей починається їх взаємопідсилення, і тому маємо всі підстави для позиціонування професіоналізму як провідної якості майбутнього маркетолога. Цілеспрямоване навчання майбутніх маркетологів навичкам сприйняття, самопізнання та саморозвитку за допомогою активних методів навчання, зокрема тренінгових занять, буде сприяти активізації мотиваційної, інтелектуальної, творчої та рефлексивної сфери студентів, формуванню особистісних та фахових якостей, необхідних для ефективної майбутньої професійної діяльності.

Професійна діяльність маркетолога передбачає також компетентність у різних галузях знань, тому за період навчання у ВНЗ студентам необхідно прикладати максимум зусиль до розвитку своїх кваліфікаційних навичок і вмій. Професійна підготовка повинна ґрунтуватися на загальноприйнятих постулатах: гуманізації підготовки працівника і громадянина, всебічного розвитку особистості, інтеграції науки, технології й змісту навчання, мобільності, впевненості, креативності, вміння творчо мислити на основі використання об'єктів інтелектуальної власності з безперечною якістю як виробництва матеріальних благ, так і в процесі навчання чи інших особистісних дій на ринку праці. Упровадження цих якостей у практику діяльності начального закладу, як наголошує Н. Ничкало, здійснюється тільки через новітні технології, методики, методичне забезпечення начального процесу [6].

Для аналізу проблеми підготовки студентів до професійної діяльності за період навчання у ВНЗ було визначено фактори, котрі безпосередньо впливають на підготовку молоді до майбутньої маркетингової діяльності. Ця схема включає шість факторів, необхідних для безперервної професійної підготовки майбутніх маркетологів (рис. 1).



**Рис.1. Фактори впливу на безперервність практичної підготовки студентів до професійної діяльності за період навчання у ВНЗ**  
*Джерело: допрацьовано на підставі [10, с. 63]*

1. *Очікування і кар'єрні установки студентів.* Традиційні погляди на молодого спеціаліста як на недосвідченого, соціально незрілого, недостатньо підготовленого, але такого, який володіє завищеними намаганнями людини, вступають у протиріччя з актуальним самовизначенням значної кількості випускників, які реально оцінюють свій стан на ринку праці, володіють первинним досвідом та сучасними технологіями.

2. *Використання технологій психологічної підготовки до практичної діяльності.* Основна увага в цьому випадку приділяється таким традиційним напрямкам, як профорієнтація, розвиток мотивації, конкурентоспроможність, організація консультацій із проблем особистісного розвитку.

3. *Організація внутрішньо-вузівського "шефства".* Залучення студентів старших курсів, які демонструють успішні досягнення на ринку праці, в процесі формування мотивації кар'єри в студентів молодших курсів забезпечує більш успішну професіоналізацію останніх, більш інтенсивне їх введення в основи спеціальності.

4. *Моніторинг якісних змін в особистості студента.* Молодий спеціаліст-маркетолог стає суб'єктом ринкових відносин, здійснює самостійний професійний і економічний вибір, несе відповідальність за наслідки у вигляді розміру заробітної платні, умов праці, можливостей для розвитку своїх здібностей і кар'єрного росту.

5. *Активна робота студентів в органах студентського самоврядування.* Вміння включатися в проекти, нести відповідальність за свою долю проектної діяльності – це одна із складових компетенцій майбутнього фахівця з маркетингу.

6. *Формування необхідних професійних якостей.* Для освоєння професійної діяльності студентам-маркетологам необхідно володіти такими якостями, як комунікабельність, ініціативність, уміння творчо виконувати непрості завдання, структурне та аналітичне мислення, уміння дивитися на ринкову ситуацію з точок зору споживачів, постачальників та конкурентів, організаторські здібності, якості, що забезпечують успішність у професії (творче мислення, винахідливість, оптимізм, чесність, принциповість, грамотне, чітке, логічне усне та письмове мовлення, уміння переконувати, доводити свою точку зору, уміння зібрати та проаналізувати первинну та вторинну інформацію) [10, с.64].

Безперечно, найбільш важливими є знання, вміння та навички, котрі студентська молодь набуває в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Вони стають основою формування в майбутніх фахівців професійних компетенцій, що пов'язано з багатьма чинниками, оскільки саме компетенція дозволяє визначити готовність випускника ВНЗ до соціального життя, його подальшого розвитку й активної участі в діяльності суспільства.

Сьогодні працедавці очікують, насамперед, усебічно навчених людей, які після короткого внутрішнього навчання стануть повноцінними членами колективів. Підприємства нового типу мають потребу в новому класі фахівців, які мають загальні маркетингові знання і відповідні вміння, а також необхідні риси характеру.

Зазначимо, що кожний суб'єкт відносин ринку освітніх послуг вищої освіти керується своєю метою, тому головна ідея створення механізму регулювання попиту на послуги ВНЗ полягає в пошуку поєднання інтересів абітурієнтів, вишів, роботодавців і держави [3].

Ураховуючи окреслені вище вимоги ринку до фахівця-маркетолога, важливим кроком підготовки кваліфікованих фахівців із маркетингу у вищому навчальному закладі є засвоєння дисциплін бакалаврського циклу та набуття практичних навичок щодо виконання посадових обов'язків на рівні фахівця відділу маркетингу. Тобто набуває значної актуальності вдосконалення стандартів вищої освіти на підставі підходу, що ґрунтується на компетенціях.

Безперервність у формуванні професійно важливих якостей у майбутніх маркетологів має базуватися на програмах навчальних курсів вищих навчальних закладів, що враховують перспективні потреби вітчизняної економіки та підприємств, високий рівень підготовки майбутнього маркетолога до діяльності на міжнародному ринку праці, забезпечення всебічного розвитку особистості студента-маркетолога, оволодіння ним знаннями і вміннями, необхідними для ефективної професійної діяльності, стимулювання майбутніх маркетологів до самостійного мислення та роботи шляхом створення ситуацій, у яких можна найповніше проявити свою ініціативу та активність, формування професійно значущих для маркетолога рис характеру шляхом стимулювання розвитку його особистості тощо.

Формування теоретичних знань випускників навчальних закладів у системі безперервної освіти, як стверджує В. Пилипчук [8], відбувається під час вивчення дисциплін, передбачених навчальними планами, і, якщо є сформовані компетентнісні вимоги, то важливо привести у відповідність до них зміст теоретичного й практичного навчання через удосконалення структури та змісту дисциплін, які формують професійні знання, вміння, навички і належать до навчальних планів.

Отже, в сучасній освіті необхідно формувати активні позиції й збагачувати управлінські, інтерперсональні вміння, а також риси характеру, великою мірою схожі на все популярніші концепції управління через вартість. На заняттях із маркетингу необхідно сформувати в студента такі вміння і риси характеру, як креативність, відкритість, об'єктивність, запозятливість, уява, рішучість, обачність, комунікативність, наполегливість у досягненні мети, систематичність, самостійність, а також вміння логічно й абстрактно мислити у важких ситуаціях, аналізувати і приймати рішення, працювати в групах, робити презентації, вести переговори, управляти часом. Паралельно з навчанням методів досліджень ринку, правил рекламної кампанії чи побудові бізнес-плану важливо сформувати в студента вміння глобально мислити, цінувати міжкультурні особливості, вміння виходу з кризових ситуацій, подолання невпевненості, а також мужність, інноваційність, самокритичність, стійкість до стресових ситуацій, навички постійного самонавчання, високу мотивацію до досягнень і багато іншого [12, с. 121].

**Висновки.** Час навчання у вищому навчальному закладі є безперервним періодом, найбільш перспективним для розвитку і



формування професійно важливих якостей майбутніх маркетологів. Від повноцінного змістового його наповнення протягом навчального процесу залежить подальший розвиток життєвих і професійних орієнтирів, норм поведінки, звичок, установок, здібностей майбутнього фахівця, його професійної придатності для успішного входження у професійне співтовариство.

Для того, щоб краще засвоювати необхідні практичні знання та підготуватися до майбутньої професійної діяльності, студентам слід дотримуватися рекомендацій, які лягли в основу формування моделі неперервної їх практичної підготовки у ВНЗ: підтримувати зв'язок з тими підприємствами, на яких студент проходив практику; не втрачати можливості спілкування з потенційними працедавцями; вчитись виступати публічно; не боятися пропонувати та реалізовувати свої ідеї ще в студентські роки; щодня повторювати підбадьорюючі фрази, наприклад “саме сьогодні я буду мати успіх” тощо; максимально використовувати свої можливості для засвоєння інформації, що буде корисною в майбутній професійній діяльності; створювати в студентській групі дружню атмосферу; шукати та використовувати різні форми практичної діяльності; розробляти курсові роботи та дипломні проекти для реального підприємства тощо.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** За умови актуалізації доцільності неперервності професійної освіти у вищій школі особливого значення набувають такі якості випускника навчального закладу, як професіоналізм, ініціативність, мобільність, підприємливість, відповідальність, вміння аналізувати ситуацію на внутрішніх та міжнародних ринках, здатність до постійної самоосвіти. Це зумовлює посилення вимог до підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців із маркетингу та управління. Найбільш перспективним напрямом реалізації запропонованої моделі неперервної практичної підготовки студентів до професійної діяльності за період навчання у ВНЗ є суттєве вдосконалення методичного забезпечення їх самостійної роботи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А.А. Вербицкий, М.Д.Ильязова – М., 2011. – 288 с.
2. Джуринский А. Н. Сравнительное образование. Вызовы XXI века : монография / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2014. – 328 с.
3. Кратт О. А. Ринок послуг вищої освіти: методологічні основи дослідження кон'юнктури : монографія / О. А. Кратт. – Донецьк : Юго-Восток, 2003. – 360 с.
4. Макарова Н. С. Трансформація дидактики вищої школи : учеб. пособ. / Н. С. Макарова. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2012. – 180 с.
5. Нагаев В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В.М.Нагаев. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
6. Ничкало Н. Г. Науково-методичне забезпечення – ключова умова розвитку системи навчання / Н. Г. Ничкало // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 2. – С. 12 – 13.
7. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В. Л. Ортинський – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
8. Пилипчук В. П. Освітньо-кваліфікаційні стандарти з маркетингу / В. П. Пилипчук // Професійна освіта в маркетингу: освітньо-кваліфікаційні вимоги: Матеріали робочого семінару ВГО “Українська Асоціація маркетингу” (м. Київ, 23 – 24 червня 2005 р.). – С. 25 – 36.
9. Почтовюк А. Б. Вища освіта: методологічні основи раціональності управління: монографія / А. Б. Почтовюк ; МОН України, Кременчуцький нац. ун-т імені Михайла Остроградського. – Кременчук : Олексієнко В. В., 2014. – 443 с.
10. Резник С.Д., Сочилова А.А. Основы личной конкурентоспособности: Учеб. пособие /

С.Д.Резник, А.А. Сочилова // Под общ. ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника. –2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА- М, 2010. – 251с.

11. Скаун В. А. Организация и методика профессионального обучения : учеб. пособ. / В.А.Скаун. – М. : Форум: ИНФРА-М, 2007. – 336 с.

12. Чухрай Н. Кадри в маркетингу і логістиці : монографія / Н. Чухрай, Я. Гавриць, О. Гірна [за наук. ред. Н.Чухрай]. – Львів : Видавництво Національного університету "Львівська політехніка", 2010. – 228 с.

#### **Анотація**

Характеризуються особливості організації професійної освіти маркетологів. Розглянуто елементи сучасних технологій навчання, які можуть бути використані для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців із маркетингу. Ідентифіковано фактори, котрі безпосередньо впливають на підготовку студентів до професійної діяльності. Обґрунтовано раціональність впровадження безперервності професійної освіти у вищій школі.

**Ключові слова:** студент-маркетолог, професійні компетенції, технологія навчання, безперервність освіти.

#### **Аннотация**

Характеризуются особенности организации профессионального образования маркетологов. Рассмотрены элементы современных технологий обучения, которые могут быть использованы для повышения качества подготовки будущих специалистов по маркетингу. Идентифицированы факторы, которые непосредственно влияют на подготовку студентов к профессиональной деятельности. Обоснована рациональность использования непрерывности профессионального образования в высшей школе.

**Ключевые слова:** студент-маркетолог, профессиональные компетенции, технология образования, непрерывность образования.

#### **Summary**

It has been characterized the peculiarities of the organization of vocational education in marketing. The elements of modern teaching technologies that can be used to improve the quality of training of future specialists in marketing have been studied. It has been identified the factors that affect directly the preparation of students for professional careers. It has been determined the rationality of continuity of professional education in higher school.

**Key words:** student marketer, professional competence, technology education, continuing education.

## **УДК 37.02**

**Ю. М. Галатюк,**  
кандидат педагогічних наук, професор  
**М. Ю. Галатюк,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
**Т. Ю. Галатюк,**  
аспірант  
(Рівненський державний  
гуманітарний університет)

## **ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ**

**Постановка проблеми.** Динамічні зміни в суспільстві та обумовлені ними соціальні перетворення є причиною виникнення нових освітніх ідей та концепцій, синтез яких визначає парадигму сучасної освіти. Освітня парадигма є відображенням об'єктивної необхідності цілісного наукового осмислення сучасної системи освіти з метою розв'язання актуальних проблем навчання і виховання, зумовлених відсутністю чітких соціальних і моральних орієнтирів.

Зміст поняття “освітня парадигма” є неоднозначним і багатограним [10]. Це феномен, який має свою теоретичну та методологічну основу і визначається сукупністю відповідних установок, ідей, поглядів, переконань, понять, уявлень, фундаментальних знань, цінностей і технологічних прийомів, що визначають універсальну модель пізнання й організації освітнього процесу та прийняття наукових рішень.

Парадигмальні зрушення сучасної української освіти спрямовані на посилення її гуманітарної компоненти, пошуки ефективних методик і технологій розвитку життєтворчої компетентності людини, її креативності, формування власної дослідницької позиції, готовності вирішувати проблеми, які виникатимуть у майбутньому. Зазначені парадигмальні зрушення відображаються і конкретизуються в окремих галузях освіти, зокрема природничій.

Як правило, діалектика таких парадигмальних зрушень обумовлена суперечностями, які виникають між об’єктивно існуючими протилежностями в освітньому процесі. Виявлення цих протилежностей та дослідження способів і механізмів їх узгодження є актуальним завданням у розвитку освітньої галузі. Адже в основі будь-якої конкретної педагогічної проблеми лежать діалектичні суперечності між протилежностями освітнього процесу, виявлення яких та пошук методів і засобів їх узгодження складає суть вирішення проблеми і зумовлює наступний крок у розвитку теорії та практики педагогічної науки.

Серед згаданих протилежностей є одна бінарна опозиція, на яку й буде спрямована наша увага. Сторонами цієї опозиції є інформаційна і творча функції навчання. У контексті сучасної парадигми природничої освіти гармонізація згаданих функцій є актуальною проблемою.

**Аналіз останніх досліджень з вирішення проблеми.** Актуальність згаданої проблеми підтверджується педагогічною практикою, а також результатом аналізу наукових джерел [5; 7].

Навчальний процес, який ґрунтується на методологічних засадах, що визначають головну його функцію як передачу новому поколінню основних здобутків відповідної культури, може задовольняти лише суспільство, де домінують застійні тенденції. Такий навчальний процес характеризується пріоритетністю інформаційного навчання, яке ставить за мету навчити людину пристосовуватись до закономірностей існування навколишнього світу (системи організації суспільства). Зрозуміло, що така система освіти не здатна задовольнити потреби сучасного українського суспільства, яке реформується на шляху демократизації, інформатизації та розбудови ринкової економіки. Домінантою сучасного освітнього процесу має стати його творча функція, яка полягає у розвитку творчих здібностей, у формуванні досвіду творчої продуктивної діяльності, здатності до самоосвіти й постійного самовдосконалення.

Проте не можна недооцінювати традиційно-інформаційну функцію навчання, оскільки вона має важливе значення як для виховання творчої особистості, так і для визнання її як всебічно розвинутої.

Відомо, що інформаційна функція передбачає отримання знань у готовому вигляді, переважно завдяки репродуктивній діяльності. Проте необхідно зауважити, що в багатьох літературних джерелах з педагогіки,

психології та філософії [2; 3; 7] наголошується на можливості реалізації творчої пізнавальної активності за умови домінування репродуктивних видів навчальної діяльності. Це залежить насамперед від позиції самого суб'єкта навчання, його мотивації, зокрема прояву пізнавальної, інтелектуальної ініціативи.

З наведеного аналізу випливає, що реалізація згаданих двох функцій навчання не виключає одна одну, а потребує їх гармонізації. На нашу думку, методологічною основою для цього є теорія навчальної діяльності.

З упевненістю можна стверджувати, що важливе місце в основі сучасної парадигми природничої освіти займає синтез діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного та аксіологічного підходів в організації навчально-виховного процесу [6]. Методологічною основою такого синтезу є діяльнісна теорія навчання і виховання. Адже тільки в процесі навчально-пізнавальної діяльності змінюється її суб'єкт (учень, студент), набуваючи нових якостей (знань, умінь, навичок, компетентностей, ціннісних орієнтирів тощо), які є прямим продуктом цієї діяльності. Тому вирішення проблеми гармонізації інформаційної і творчої функцій навчання лежить у площині поєднання репродуктивної і творчої навчальної діяльності.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Завданням статті є теоретичне обґрунтування й апробація механізмів гармонізації інформаційної та творчої функцій навчання в контексті сучасної парадигми природничої освіти на основі діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Для вирішення проблеми гармонізації будь-яких бінарних опозицій навчального процесу необхідно відповісти на ряд запитань, а саме: як впливає одна сторона на іншу, яким чином і за рахунок чого відбувається цей вплив? Залежно від природи сторін та їхніх взаємозв'язків можливі різні механізми гармонізації [1; 5].

Як уже зазначалося, у контексті діяльнісного підходу такими сторонами є творча і репродуктивна навчальна діяльність суб'єкта навчання.

Зупинимось на можливих механізмах гармонізації згаданих видів навчально-пізнавальної діяльності.

Перший – *механізм взаємного доповнення і відносно паритетної взаємодії та взаємного переходу репродуктивної діяльності у творчу й навпаки.*

Другий – *механізм домінантного перетворення репродуктивної навчальної діяльності у творчу.* У цьому випадку одна сторона опозиції – репродуктивна навчальна діяльність – є підґрунтям для творчості.

Третій – *механізм продуктивно-творчої інтеграції.* Він ґрунтується на пріоритеті цілого стосовно окремих його частин. Якщо розглядати цей механізм стосовно навчання в загальноосвітній і вищій школах, то він полягає у пріоритеті творчої пізнавальної діяльності, яка є інтегральною цілісністю трьох складових: репродуктивної навчальної діяльності, творчої навчальної діяльності й творчої наукової діяльності. Зауважимо, що різниця між творчою навчальною діяльністю і творчою науковою діяльністю полягає в тому, що в першому випадку учень або студент ставить і вирішує

суб'єктивно-творчу задачу, розв'язок якої знає викладач. У другому випадку суб'єкт навчання долучається до розв'язання об'єктивно-творчої, такої, розв'язок якої містить наукову новизну. Зауважимо, що залучення учнів і студентів до розв'язку проблем, які передбачають здобуття об'єктивно нових знань, розглядається сучасною філософією освіти як обов'язковий механізм реалізації інноваційно-творчої функції навчання [7].

Для того, щоб дати відповідь на запитання, який із запропонованих вище механізмів є прийнятним для гармонізації творчої й репродуктивної функції навчання у загальноосвітній і вищій школах, розкриємо зв'язок між репродуктивною і творчою діяльністю. Відомо, що творчість – складний суперечливий процес, який містить продуктивний і репродуктивний компоненти. Репродуктивна діяльність – не просто протилежна продуктивній, вона є однією з умов прояву творчості.

Творча діяльність неможлива без актуалізації, репродукування результату минулого досвіду. Через репродуктивну діяльність реалізується наступність у творчому процесі. Однак, будучи умовою творчості, репродуктивна діяльність не є його причиною, тобто репродуктивна діяльність не приводить неминуче до творчості. Іншими словами, вона є необхідним чинником для творчості, але не достатнім. Репродуктивна діяльність за одних умов може бути “незмінною, замкнутою в собі, а при інших – може сприяти реалізації продуктивного, творчого акту” [11, с. 38].

Зазначимо, що творчий цикл пізнання, в яких би інтерпретаціях він не подавався, містить два ключових етапи: формулювання проблеми (постановка задачі) і процес її розв'язання. У цьому контексті доречно згадати психологічну концепцію творчості, що ґрунтується на понятті креативної активності особистості [2; 3]. Згідно з цією концепцією творчість розглядається як ситуативно-нестимульована активність, що проявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Критерієм творчості в навчанні є прояв інтелектуальної ініціативи, пізнавальної самодіяльності, який призводить до виходу за межі заданого.

Феномен творчості полягає в перетворенні репродуктивної діяльності у творчу, коли суб'єкт, реалізувавши ціль, яка супроводжує репродуктивну діяльність, продовжує аналізувати структуру і результат діяльності, формулюючи на їх основі нову проблему або включаючи їх у контекст вирішення інших пізнавальних задач. Таким чином, важливою умовою творчості є позиція самого суб'єкта. Якщо так, то постає питання: які можливі способи формування такої позиції? На наш погляд, це залучення суб'єкта до відповідної навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, якщо розглядати зв'язок репродуктивної навчальної діяльності та продуктивної (творчої) на першому із зазначених етапів творчого циклу, на етапі формулювання проблеми, то репродуктивна діяльність виступає необхідною умовою і джерелом творчості. Якщо оцінювати цей зв'язок на етапі розв'язку творчої навчально-пізнавальної задачі, то варто зауважити, що процес розв'язку будь-якої задачі, в тому числі й творчої, є процесом послідовного розв'язку підзадач та допоміжних задач, окремі з яких вимагають виконання переважно репродуктивних дій [8]. Власне, на цьому й ґрунтується механізм керування процесом розв'язку творчої задачі за допомогою розв'язування допоміжних.

Основна задача (творча) характеризується високим рівнем проблемності і є пусковим механізмом продуктивної діяльності. Рівень проблемності підзадач і допоміжних задач, як правило, є нижчим, і вони детермінують репродуктивну діяльність. Але вона, як і будь-яка інша, має побічний продукт, що дозволяє ініціювати згодку (інсайт) щодо розв'язку основної задачі. Зазначимо, що здатність бачити побічний (непередбачуваний) продукт діяльності вважається однією з основних властивостей творчої особистості [9]. Власне, у такий спосіб і здійснюється механізм домінантного перетворення репродуктивної діяльності розв'язування допоміжних задач у творчу в контексті розв'язку основної (творчої) задачі. Образно це можна уявити, як піднімання сходинками, висота кожної з них відносно основи є рівнем проблемності допоміжної задачі. Отже, у випадку розв'язання творчої задачі реалізується механізм перетворення репродуктивної діяльності у творчу під впливом пошукової домінанти, яка визначається умовами і вимогою основної (творчої) задачі.

На закінчення зазначимо, що гармонізація інформаційної та творчої функцій навчання на технологічному рівні вимагає вирішення низки теоретичних і методичних проблем щодо проектування творчої навчально-пізнавальної діяльності. Деякі аспекти проблеми частково вже висвітлювалися нами раніше [5]. Усе сказане дає змогу зробити **ВИСНОВКИ**.

1. Діалектика парадигмальних зрушень в освіті полягає в гармонізації протилежностей (бінарних опозицій) навчального процесу. Однією з ключових бінарних опозицій у контексті сучасної освітньої парадигми є інформаційна і творча функції навчання.

2. Аналіз діалектичного взаємозв'язку репродуктивних і творчих процесів у навчально-пізнавальній діяльності показує, що саме другий механізм – *продуктивного домінантного перетворення репродуктивної діяльності у творчу* в поєднанні з третім є основою гармонізації творчої та інформаційної функції навчання. Щодо першого механізму, який ґрунтується на взаємному доповненні й паритетності репродуктивної та творчої навчальної діяльності, то він є менш актуальним у контексті сучасної парадигми природничої освіти.

3. Пріоритет творчої функції навчання є очевидним, але його реалізація передбачає розв'язання цілої низки проблем, які лежать як в теоретичній, так і в практичній площині.

Ключовими, на наш погляд, залишається питання, пов'язане з проектуванням творчої діяльності як системи. Мова йде про теорію і методику модульного проектування творчої навчальної діяльності на основі системно-структурного аналізу [4].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Паритети, пріоритети і акценти в теорії і практиці образования / Ш.А Амонашвили, В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2000. – №2. – С. 11–16.
2. Богоявленская Д.Б. "Субъект деятельности" в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 35-42.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
4. Галатюк Ю.М. Модульне проектування творчої навчальної діяльності з фізики / Ю.М. Галатюк // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. : Рівненський державний гуманітарний університет. Вип. 5. – Рівне : РДГУ, 2002. –

С. 17- 26.

5. Галатюк Ю. М. Гармонізація інформаційно-ілюстративної і творчої функцій навчання у вищій школі / Ю. М. Галатюк // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НметАУ, 2005. – С.86-90.

6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // [http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state\\_standards/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/).

7. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти / В. С. Лутай. – К. : Центр "Magіstr-S" Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

8. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 223 с.

9. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.

10. Сподін Л. А. Нова парадигма освіти України у ракурсі філософського аналізу / Л. А. Сподін // Науковий вісник Національного аграрного університету, 2008. Вип. 130. – С.330-334.

11. Цапок В. А. Творчество (философский аспект проблемы) / В. А. Цапок. – Кишенев : Штинца, 1999. – 149 с.

#### Анотація

Аналізуються інформаційна і творчої функції навчання у контексті сучасної парадигми природничої освіти. Досліджуються механізми їх гармонізації на основі діалектичної єдності репродуктивної і творчої навчальної-пізнавальної діяльності.

**Ключові слова:** освітня парадигма, інформаційна і творча функції навчання, навчальна діяльність.

#### Аннотация

Анализируются информационная и творческая функции обучения в контексте современной парадигмы естественного образования. Исследуются механизмы их гармонизации на основе диалектического единства репродуктивной и творческой учебно-познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** образовательная парадигма, информационная и творческая функции обучения, учебная деятельность.

#### Summary

The information and creative functions of teaching in the context of modern paradigm of natural education are analyzed.

**Key words:** educational paradigm, information and creative learning function, learning activities.

УДК 371.134: [001.8: 630<sup>X</sup>]

**О. Є. Гридчук,**

кандидат філологічних наук, доцент  
(Національний лісотехнічний  
університет України)

## ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРНО-СЛОВОВІРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТЕРМІНІВ ЛІСІВНИЦТВА В КУРСІ “ФАХОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ”

На сучасному етапі визначальною умовою формування висококваліфікованого фахівця, спроможного творчо вирішувати проблеми професійного та наукового характеру, стає якісне оволодіння фаховою термінологією. “Навчання термінології передбачає розв’язання таких основних завдань: перше – оволодіння теоретичними основами термінології як науки, без якої неможливе якісне практичне навчання, і друге – спеціалізована діяльність з унормування та стандартизації, оброблення даних в організаціях та компаніях, планування та гармонізації термінології, створення термінологічних баз даних тощо” [11, с. 126-127].

Проблема належної мовленнєвої підготовки фахівців безпосередньо пов’язана з формуванням їх термінологічної культури, під якою розуміємо “комплекс мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок фахівця, за

допомогою яких формується фундамент теорії і практики фаху, які необхідні для глибшого осмислення й засвоєння його поняттєвої і категоріальної бази, для реалізації найрізноманітніших актів дослідницького, творчо-аналітичного та практичного характеру, які формують здатність фахівця-мовця до самостійного терміноупорядкування і терміноупорядкування” [10].

Тому важливим “видом діяльності в цій галузі є розроблення дидактичних та навчальних матеріалів із вивчення термінології, коли навчання термінології відбувається у межах інших навчальних курсів...” [11, с. 127].

Знання мовних одиниць (термінів) і правил їх поєднання обґрунтовує доцільність вивчення студентами особливостей творення граматичних форм і терміноодиниць загалом. Такі знання допоможуть студентам не лише правильно послуговуватися фаховою термінологією з дотриманням словотвірних норм, уникнути помилок у мовленні, але й за потреби самим створювати терміни для позначення нових наукових понять.

Проблемам формування системи термінологічних знань у студентів технічних спеціальностей присвячені праці багатьох науковців. Зокрема, питання термінологічної компетентності розглядали Л. Вікторова, І. Гуменюк, Т. Денищич, І. Харченко; поняття термінологічної культури опрацьовувала Е.Огар; на необхідність вивчення фахових термінів у процесі викладання української мови за професійним спрямуванням указували Л. Барановська, Г. Бондаренко, М. Гуць, О. Джеджеро, І. Дроздова, Л. Кузьміна, Н. Нікуліна, Г. Онуфрієнко, М. Пентиліук та ін.

Проте питання творення спеціальних термінів із метою їх вивчення студентами технічних спеціальностей як методична проблема ще не були об’єктом окремого наукового дослідження. У лінгвістичному та науково-методичному аспектах не вивчалися й терміни лісового господарства.

**Мета статті** – проаналізувати способи творення термінів лісівництва, запропонувати варіанти вправ і творчих завдань для їх вивчення, обґрунтувати доцільність такого навчання студентів лісотехнічних спеціальностей для формування в них термінологічної компетенції як складової мовнокомунікативної компетентності.

Словотворення термінів в основному підпорядковується тим самим закономірностям і регулюється такими ж моделями, що й словотворення загалом. Морфологічні ознаки термінів підпорядковані єдиним для всієї мови правилам граматики [3, с. 76]. Проте “термінологічне словотворення не повторює механічні прийоми загальнолітературного творення слів. Відбувається своєрідний “природний відбір” тих способів і конкретних засобів словотвору, які б відповідали вимогам щодо спеціальних найменувань та їх функцій у мові науки” [6, с. 202]. Термін повинен мати таку структуру, “в якій би він сам вказував на своє місце у поняттєвій системі” [6, с. 206].

“Упорядкування й систематизація української лісової та деревообробної термінології тісно пов’язані з виявленням арсеналу словотворчих засобів, які використовуються для творення термінів, з установленням генетичних зв’язків термінів з іншими словами та загальних закономірностей творення цього шару лексики” [17, с. 28].

Терміносистема лісівництва обіймає всі структурні типи термінів: терміни-однослови, терміни-композиції та терміни-словосполучення. Об’єктом



аналізу є спеціальні найменування, утворені морфологічним способом.

Для творення термінів-іменників лісівничого профілю суфіксальним способом використано твірні основи іменників, прикметників та дієслів.

Найбільш продуктивним є словотвірний тип “дієслівна твірна основа + суфікс **-нн(я)**”. Загальне словотвірне значення опредметненої дії, процесу, притаманне суфіксу **-нн(я)** та його варіантам **-ува-нн(я)**, **-а-нн(я)**, **-і-нн(я)**, зберігається в похідних дериватах:

- найменування процесів (**пiкiрування** – “пересаджування сіянцив у ранньому періоді їхнього росту з загущених посівів” [16, с.135], **дернування**, **заліснення**, **пiдрум’янування**, **обкорування**, **прорiджування**);

- результат дії, тобто те, що відбувається з деревиною внаслідок впливу на неї (**жолоблення**, **покороблення**, **пожолоблення**, **розтріскування**);

- опредметнена дія, агротехнічні заходи (**обвалування**, **мульчування**, **дощування**);

- способи вегетативного розмноження рослин (**окулiрування**, **живцювання**, **очкування**).

Окремі лісівничі терміни на **-нн(я)** змінюють семантику в складі термінологічного словосполучення, наприклад: **кiльцювання** – “метод дослідження диких птахів і звірів...” [8, с.164] і **кiльцювання дерев** – “зняття кори та лубу замкнутою смугою навколо дерева” [8, с.164].

Для найменування процесів також використовуються паралельні словотвірні варіанти з різною словотвірною структурою: **заліснення** ↔ **лісорозведення**, **пiдсочування** ↔ **пiдсочка**, **пiдновка** ↔ **каропiдновка**.

Віддієслівні терміни з суфіксом **-к-** застосовуються як для позначення процесуальних найменувань (**пiдновка**, **пiдсочка**), так і для узагальненої назви типу суцвіття (**завiйка**).

Суфікс **-ач-** використано для утворення назв машин, апаратів чи знарядь спеціального призначення (**обприскувачі**, **обпилювачі**, **нарiзувач**, **пiдрiзувач**).

Малопродуктивними є словотвірні типи з суфіксами **-ок-** (**вiдсадок**, **проросток**), **-ець** (**сiянець**, **живець**), **-ух-** (**стелюхи**).

Термінів, мотивованих іменниковою твірною основою, у терміносистемі лісівництва небагато. Серед суфіксів, типових для утворення відіменникових похідних, виділяємо **-к-** (**медунка**, **маточка**), **-ик-** (**кущик**), **-ок-** (**заросток**, **чагарничок**), **-ин-** (**дернина**), **-ець** (**лизунець**), **-ор-** (**таксатор**), **-ств(о)** (**лісництво**).

Загалом суфікс **-ств(о)** вказує на “заняття особи, названої мотивуючим словом” [13, с.85]. При загальному збереженні цього значення (**мисливець займається мисливством**, **лісівник – лісівництвом**, **лісник працює у лісництві**) спостерігаємо деяке його розширення із вказівкою на процес (**мисливство** – “полювання на диких звірів і птахів...” [16, с.27]), науку (**лісівництво** – “наука про природу лісу...” [8, с.198]), тип господарства (**лісництво**).

Терміни **мисливство** та **лісівництво** – багатозначні найменування, семантика яких однотипна в одному зі значень (порівн.: **мисливство** як “галузь виробничої діяльності людини...” [16, с.27] і **лісівництво** –

“вирощування лісів як галузь рослинництва” [12, с. 523]).

Словотвірна модель “прикметникова твірна основа + суфікси **-ук, -ак-, -ин-, -иц-, -ець-**” у терміносистемі лісівництва виявляє значну продуктивність.

Словотвірний тип “прикметникова твірна основа + суфікс **-ук-**” використано для творення термінів, що позначають найменування: осіб, за родом діяльності (**здимник** – “кваліфікований робітник, зайнятий видобутком живиці хвойних дерев...” [8, с. 140], **лісівник** – “фахівець із лісівництва” [12, с. 523], **лісник**); частин квітки (**нектарники** – “медові залози” [8, с. 217], **маточник** – “жолудеподібна воскова комірка для вирощування матки” [8, с. 214]); природоохоронних територій (**заказник, заповідник**); лісових ділянок (**розсадник**); грибів (**дощовик, моховик, дубовик**).

Терміни **однорічник, дворічник, багаторічник** також вважаємо відприкметниковими похідними, утвореними за допомогою суфікса **-ук-** (**однорічний** → **однорічник, дворічний** → **дворічники, багаторічний** → **багаторічник**). Єдність значення “рослини, що живуть певну кількість років” об’єднує ці найменування в один словотвірний тип.

Суфікс **-ак-** утворює терміни – назви лісових насаджень за віком (**жердняк** – “віковий період деревостану після періоду молодняка” [5, с. 30], **молодняк**), рослин (**грабинник** – “граб східний” [15, с. 185]), **коров’як**) та сукупності їх окремих видів (**дерезняки** – “зарослі степових чагарників з дереви, терену... та ін. видів” [5, с. 25], **вербняк**).

Для утворення розмовних найменувань типів лісів використовуються суфікси **-ук-** (**в’язовники** – “тип лісу, де основною породою першого ярусу є в’яз” [5, с. 18], **в’язовики, ялинники, яличники**), **-ак-** (**букняки, березняки, грабняки, сосняки**), **-ин-** (**бучини, смеречини**).

Словотвірний тип “прикметникова твірна основа + **-ість-**” утворює найменування процесу (**суховерхість** – “відмирання вершини і верхніх гілок крони дерев...” [7, с. 66], **ярусність** – “розчленування деревостану на яруси” [7, с. 73]), кількісних ознак, показників (**лісистість** – “ступінь заліснення території” [8, с. 198], **рясність, зімкнутість** (намету), **приживлюваність**), властивостей (**вологість, родючість, кислотність, кам’янистість** (ґрунту), вад деревини (**прорість, збіжистість**), специфіки будови (**мозаїчність** – “неоднорідність горизонтальної будови фітоценозу...” [16, с. 39]).

Малопродуктивними є суфікси **-иц-** (**нічниця** – “летючі миші” [16, с. 79], **живиця**) та **-ець-** (**живець, мисливець**).

**Префіксальний спосіб** у терміносистемі лісівництва представлений незначною кількістю дериватів з префіксом **су-**, що називає значну кількість чогось (**супісок**), префіксом **при-**, що походить від прийменника та уточнює місцезнаходження (**при квітках** → **приквітці, при віночку** → **привіночок**, а також **прилистки, принасинники, приквітники**) та префіксом **про-** (**прожилки**).

Префікс **напів-** указує на додаткову характеристику, ознаку похідного терміна (**напівкущ** – “багаторічна рослина заввишки 1 м...” [8, с. 234], **напівкущик** – “низькорослий напівкущ...” [8, с. 234], **напівсібси** – “рослини, що мають одного спільного батька” [8, с. 234], **напівпаразити**).

Частка **не** в функції префікса використана для утворення терміна

**неугіддя**, що позначає “землі, непридатні для ефективного... використання і невідкриті лісовою рослинністю” [7, с. 49].

Префіксально-суфіксальним способом у терміносистемі лісівництва утворено найменування, що позначають невеликі форми лісової рослинності (**підлісок, перелісок**), особливості розташування (**міжряддя, меживузля, відземок, окоренок**).

Префікси **між-** та **межу-** указують на “те, що розміщене між частинами чого-небудь” (**міжряддя** – “відстань між центрами сусідніх рядків у лісовому розсаднику та на лісокультурній площі” [8, с. 223], **меживузля** – “частина стебла, що розміщується між двома суміжними вузлами” [8, с. 217]), префікс **су-** – на об’єднання чогось на певній основі (**супліддя, суцвіття**),

**Безафікний спосіб** використовується при творенні лісівничих термінів від основ префіксальних дієслів за словотвірною моделлю “дієслівна твірна основа + -Ø-” (**недоруб, висмик, накол** та ін.). Словотвірне значення “наслідок дії” об’єднує деривати **наріст, недопил, недоруб, висмик, обсмол, підщеп, поросль, прорість**; загальне значення процесу прослідковуємо в найменуваннях **підгін, підпил**; термін **зруб** позначає “ділянку лісу, на якій проведено суцільні рубки” [8, с. 147].

При творенні термінів способом основоскладання відбувається об’єднання в одну лексичну одиницю кількох основ – як наслідок виникають складні слова, які “мовби синтезують відношення між двома (або кількома) простими поняттями, вираженими окремими словами” [17, с. 37-38]. Як зазначає Н. Клименко, “складні деривати будуються як синтаксичні структури шляхом оформлення типів зв’язку і подібно до них представляють семантику в розчленованому вигляді” [4, с. 27]. Такі терміни активно використовуються в лісівництві.

За лексико-семантичними ознаками серед лісівничих термінів-компонентів можна виділити кілька категорій.. Сема “метелик” об’єднує найменування **золотогуз, листовійка, шовкопряд, плододержка, листокрутка, хвосвійка, пагов’юни, червонохвіст**; сема “птахи” – **коловодник, черногуз, пірникоза**; сема “комахи” – **вуховертки**; сема “жуки” – **квіткоїд, мурахожук, листоїд, лубоїд, короїд, довгоносик, типограф, стенограф, поліграф**; сема “певна сукупність дерев як ділянка лісу” – **лісостан, деревостан, деревостій**; сема “дерева” – **псевдтсуга, лжетсуга**; сема “рослини” – **лисохвіст, чистотіл, звіробій, первоцвіт, пізноцвіт, золототисячник, золототушик, нечуйвітер, трифолія**; сема “гриби” – **мухомор**; сема “частина квітки” – **квітконіжка, квітколоже, чашолистки**; сема “машини” – **кущорізи, покривоздирачі, ямокопач**.

Серед термінів, утворених способом основоскладання, виділяємо такі їх дериваційні типи з підрядним зв’язком між компонентами:

- поєднання іменникової та дієслівної основ за допомогою інтерфікса -о (**лісостан, листоїд, лісовоз, лісосіка, мухомор**);

- поєднання іменникової та дієслівної основ за допомогою інтерфіксів -о, -е або -є з додаванням суфікса -к- (**медогонка, листовійка, хвосвійка, плододержка, листокрутка, лісопилка, лісорозробка, лісопосадка**), суфікса -ач- (**балансоутримувач, канавокопач, ямокопач**,

**лісокористувачі, покривоздирачі)**, суфікса **-ість-** (**лісозабезпеченість, світловибагливість**), суфікса **-ств-** (**лісознавство**);

- поєднання двох іменникових основ за допомогою інтерфікса **-о** з додаванням суфікса **-нн(я)** (**вітрозапилення, листкорозміщення, лісовпорядження, лісорозведення, лісокористування, лісозберігання**);

- поєднання прикметникової та іменникової основ (**лісопромисловість, ліскокультура, лісопункт, лісоматеріали, лісорампа, золотозуз, червонохвіст**);

- поєднання двох іменникових основ за допомогою інтерфікса (**водошар, лісостеп, лісотундра, лісосмуга, лісорозсадник, лісоохорона, лісозахист, лісозавод, лісозаготівля, лісоексплуатація, шишкоягоди, мурахожук**);

- поєднання усічених основ (**лісгосп, лісгоспзаг, ліспромгосп**);

- поєднання невідмінюваних іншомовних основ (**фітоіндикатори, фітоклімат, халькограф, стенограф, типограф, дендрологія, екосистема**);

- поєднання невідмінюваних іншомовних основ із власне українськими (**автолісовоз, агролісомеліорація, аерознімок, аеросівба, аерофотознімання, мікродобрива, монодерев**).

Усікання суфікса мотивувального дієслова спостерігаємо в процесі творення термінів **кущорізи, пилконос, лісовоз, вітровал**. Семантика термінів такого типу неоднорідна: **кущорізи** – “машини для очищення лісових ділянок с.-г. угідь від чагарників та дрібнолісся...” [15, с. 380], **пилконос** – “рослини, в яких бджоли беруть лише пилок” [8, с. 271], **лісосіка** – “ділянка лісу, відведена для вирубування дерев спеціального (головного) використання...” [8, с. 205], **вітровал** – “окремі дерева та деревостан, повалені з коренем вітром” [5, с. 16].

Основа **лісо-** продуктивно використовується для творення значної кількості термінів-іменників. Це найменування осіб за видом діяльності (**лісозаготівельник, лісозаготівник, лісомеліоратор, лісоплавник, лісопатолог**); підсистем наукових досліджень (**лісозахист, лісознавство, лісохімія, лісомеліорація, лісопатологія**), природних зон (**лісостеп, лісотундра**), лісових масивів (**лісопарк**), виробничо-господарських одиниць (**ліспаркгосп, лісосклад, лісорозсадник**), підприємств лісового господарства (**лісгоспзаг, лісопильня, лісозавод, лісокомбінат**), лісових ділянок (**лісосіка**), основних компонентів лісу (**лісостан**), матеріалів із деревини (**лісоматеріали**), процесів (**лісозаготівля, лісоексплуатація**), транспортування деревини (**лісосплав**), машин (**лісотранспортер, лісонагромаджувач, лісонавантажувач**).

У досліджуваній терміносистемі помітною є тенденція до дедалі активнішого утворення складних віддієслівних іменників із суфіксами **-анн(я), -енн(я), -інн(я)** із загальним значенням “процесу дії” (**лісовідродження** – “активна форма відновлення лісу на територіях, що раніше були вкриті лісом” [15, с. 427], **лісовпорядкування, лісовпорядження, лісокористування, лісопорушення, лісозбереження, лісорозведення**). Лише термін **лісонасадження** позначає не саму дію, а її наслідок (**лісонасадження** – “штучно створені насадження...” [8, с. 204]). Це

цілком узгоджується з вимогами ДСТУ 3966-2000 (п. Г.4.1), в якому запропоновано дію, тобто перебіг процесу, позначати віддієслівними іменниками з суфіксом **-ння**, утвореними від дієслів недоконаного виду [2].

Терміни-прикметники з першою основою **лісо-** позначають ознаку через відношення до спеціального найменування-іменника (**лісозахисний** – “стос. до захисту, охорони лісів, лісонасаджень...” [12, с. 525], **лісокультурний** – “стос. до лісокультури” [12, с. 525], **лісомеліоративний** – “стос. до лісомеліорації” [12, с. 525], **лісосічний** – “стос. до лісосіки” [12, с. 524] тощо).

Такі терміни утворені двома способами:

а) від іменникових основ за допомогою суфікса **-н-** (**лісозахист** → **лісозахисний**, **лісосіка** → **лісосічний**, **лісоохорона** → **лісоохоронний**, **лісопатологія** → **лісопатологічний**) та суфікса **-ов-** (**лісопарк** → **лісопарковий**, **лісоствел** → **лісоствеловий**).

б) основоскладанням, що супроводжується суфіксацією (найпродуктивніше використовуються суфікси **-альн-**, **-н-**): **лісонавантажувальний**, **лісовпорядкувальний**, **лісовідновлювальний**, **лісокультурний**, **лісовозний**, **лісорослинний**, **лісопожежний**, **лісопильний**, **лісосадивний**, **лісосадильний**, **лісосировинний**, **лісотехнічний**. Значно рідше застосовано суфікси **-ов-**, **-ев-** (**лісотаксвий**, **лісонасінневий**), **-ськ-** (**лісогосподарський**, **лісомисливський**) та **-ч-** (**лісознавчий**).

Такі терміни вживаються переважно як компоненти термінологічних словосполучень, додатково характеризуючи процеси, предмети, явища, наприклад: **лісорослинний** → **лісорослинне районування**, **лісорослинні умови**; **лісосічний** → **лісосічні роботи**, **лісосічний фонд**, **лісокультурний** → **лісокультурна площа**, **лісокультурне районування**, **лісокультурний фонд**.

Словоскладання як спосіб творення термінів лісового господарства виявляє низьку продуктивність. “На твірній базі сурядних сполук утворюються складені слова, які позначають одне поняття, але кожен компонент зберігає морфологічну ознаку – відмінюваність й акцентуаційну ознаку – наголошуваність” [14, с. 196].

Композитні терміни позначають найменування тварин (**засць-русак**), птахів (**орлан-білохвіст**, **орлан-довгохвіст**, **сичик-горобець**, **чирок-тріскунок**, **чирок-свистунок**), жуків (**корoid-гравер**, **корoid-двійник**), метеликів (**п'ядун-здирач**), павуків (**павук-хрестовик**), робочого обладнання (**деревозвалювач-викорчовувач**, **дереволовлювач-викорчовувач**).

У терміносистемі лісівництва зафіксовані активні дієприкметники, що використовуються як компоненти терміносполук: **лісоутворювальна порода**, **обмежувальні чинники**, **прстигальний деревостан**, **переважальна порода** тощо. В окремих випадках фахові словники з лісівництва фіксують паралельне використання дієприкметника й аналогічного за значенням прикметника як компонента терміносполуки: **лісовідновлююча рубка** [7, с. 45] – **лісовідновлювальна рубка** [8, с. 201].

В українському мовознавстві “найбільше дискусій пов'язано з формами активних дієприкметників теперішнього часу із суфіксами **-уч(ий)**, -

ач(ий), що сприймаються як штучні утворення, а тому нерідко викликають категоричні заперечення” [1]. Віддієслівні форми з суфіксами -уч-/-юч-, -ач-/-яч- не є нормативними в літературній мові, а отже, і в найменуванні термінів. Хоча окремі науковці вважають, що незначна кількість активних дієприкметників теперішнього часу в українській термінології може функціонувати тоді, коли такі терміни найповніше передають поняття процесу [9, с. 58].

Процеси нормування української наукової термінології зумовили тенденції до вилучення активних дієприкметників теперішнього часу та їх заміну прикметниками з суфіксами **-увальн-, -альн-, -івн-, -н-** [1]. У цьому контексті доречним вважаємо запропонувати “граматично правильні й стилістично милозвучніші” [9] термінологічні словосполучення:

<i>водорегулююча роль лісу</i>	→	<b>водорегулювальна роль лісу</b>
<i>водорегулюючі ліси</i>	→	<b>водорегулювальні ліси</b>
<i>водорегулюючі смуги</i>	→	<b>водорегулювальні смуги</b>
<i>домінуюча деревна порода</i>	→	<b>домінувальна деревна порода</b>
<i>кольматуючі насадження</i>	→	<b>кольматувальні насадження, кольматівні насадження</b>
<i>лімітуючі фактори</i>	→	<b>лімітувальні фактори, лімітівні фактори</b>
<i>лісоутворююча порода</i>	→	<b>лісоутворювальна порода</b>
<i>обмежуючі фактори</i>	→	<b>обмежувальні фактори</b>
<i>переважаюча деревна порода</i>	→	<b>переважальна деревна порода, переважна деревна порода</b>
<i>переважаючий вік</i>	→	<b>переважальний вік</b>
<i>пристигаючий деревостан</i>	→	<b>пристиглий деревостан</b>

Теоретичний аналіз способів творення термінів лісівництва доцільно запропонувати студентам у лекційному курсі, під час проведення практичних занять варто застосувати спеціально розроблені вправи і творчі завдання, метою яких є засвоєння словотвірних норм термінів. Зокрема, це можуть бути завдання на з'ясування способу творення запропонованих термінів; опрацювання фахових термінів за частиномовною приналежністю та виявлення закономірностей у їх творенні; добір спільнокоренових термінів та аналіз зміни їх значення залежно від використаних афіксів; пошук термінів, утворених за допомогою певного способу (суфіксального, префіксального, безафіксного, основоскладання) чи певних афіксів (**-ств(о)**, **-нн(я)**, **-ач-**, **-ак-**, **-ик-**, **-ок-**, **-ин-**, **-иц-**, **-ець-**) тощо.

Отже, опрацювання способів творення термінів лісівництва допоможе покращити рівень засвоєння спеціальної лексики під час навчання української мови за професійним спрямуванням у вищій школі. Знання засад фахової термінології дозволить вирішити складні завдання мовленнєвої підготовки фахівців, безпосередньо пов'язані з формуванням їхньої термінологічної культури та мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісівництва.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в аналізі лексико-семантичних процесів терміносистем лісівництва та деревообробки з метою формування фахових мовно-термінологічних знань майбутніх працівників лісопромислового комплексу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусишин О. Дієприкметники в українській науково-технічній термінології [Електронний ресурс] / Оксана Андрусишин // Вісник Нац. ун-ту „Львівська політехніка”. Серія „Проблеми української термінології”. – 2011. – № 709. – С. 31–34. Режим доступу до докум. : [http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK\\_Wisnyk709/TK\\_wisnyk709\\_andrusyshyn.htm](http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk709/TK_wisnyk709_andrusyshyn.htm).
2. Гінзбург М. Досвід та проблеми впровадження ДСТУ 3966-2000 в термінологічну діяльність [Електронний ресурс] / М. Гінзбург, С. Левіна, І. Требульова // Вісник Нац. ун-ту „Львівська політехніка”. – 2002. – № 453. – С. 183–189. – Режим доступу до докум. : [http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK\\_Wisnyk453/TK\\_wisnyk453\\_hinzburh.htm](http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk453/TK_wisnyk453_hinzburh.htm).
3. Головин Б. Н. Лингвистические основы учения о терминах : учеб. пособ. для филол. спец. вузов / Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин. – М. : Высшая школа, 1987. – 104 с.
4. Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній українській мові / Н. Ф. Клименко. – К. : Наукова думка, 1984. – 252 с.
5. Короткий тлумачий словник-довідник понять і термінів лісівництва / Уклад. : Р. В. Вінтонів, О. Є. Гридчук. – Львів : НЛТУ України, 2009. – 87 с.
6. Кочан І. М. Слововірні норми і термінологія [Електронний ресурс] / І. М. Кочан // Термінологічний вісник. – 2013. – Вип. 2(1). – С. 202–209. – Режим доступу до докум. : [http://www1.nas.gov.ua/institutes/ium/new\\_books/Documents/terminologichnyj-visnyk-2013-1.pdf](http://www1.nas.gov.ua/institutes/ium/new_books/Documents/terminologichnyj-visnyk-2013-1.pdf).
7. Лісівництво : термінологічний словник / [В. Д. Бондаренко, С. М. Землинський, Л. І. Копій, В. Г. Мазепа та ін.] ; під ред. Г. Т. Криницького. – Львів, 2006. – 84 с.
8. Лісотехнічний термінологічний словник : український, російський, англійський / за ред. Ю. Ю. Туницї. В. О. Богуслаєва. – Львів : Піраміда, 2014. – 967 с.
9. Наконечна Г. Українська науково-технічна термінологія: історія і сьогодення / Г. Наконечна. – Л. : Кальварія, 1999. – 110 с.
10. Огар Е. І. Українська видавнича термінологія : нормалізаційні та функціональні аспекти [Електронний ресурс] / Е. І. Огар. – Режим доступу до докум. : <http://journal1b.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2399>.
11. Піхт Г. Навчання термінології [Електронний ресурс] / Г. Піхт // Термінологічний вісник : Зб. наук. пр. – К. : ІУМ НАНУ, 2011. – Вип. 1. – С. 124–132. – Режим доступу до докум. : <http://term-visnyk.net/volumes/2011-detail.php?ID=114>.
12. Словник української мови : в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 4 : І – М. – К. : Наукова думка, 1973. – 840 с.
13. Словотвір сучасної української літературної мови / відп. ред. М. А. Жовтобрюх. – К., Наукова думка, 1979. – 407 с.
14. Сучасна українська мова : морфологія : підруч. / Л. А. Алексієнко, О. М. Зубань, І. В. Козленко ; за ред. А. К. Мойсієнка ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : Знання, 2013. – 524 с.
15. Українська енциклопедія лісівництва : в 2 т. / [під ред. С. А. Генсірука]. – Львів : НВФ „Українські технології”, 1999. – Т. 1. – 464 с.
16. Українська енциклопедія лісівництва : в 2 т. / [під ред. С. А. Генсірука]. – Львів : НВФ „Українські технології”, 2007. – Т. 2. – 422 с.
17. Шило Н. І. Структурні типи українських технічних термінів (на матеріалі лісової та деревообробної термінології) / Н. І. Шило // Питання словотвору / за ред. І. І. Ковалика. – К. : Вища школа, 1979. – С. 28–42.

#### Анотація

У статті досліджено словотвірну організацію українських термінів лісівництва; виявлено найпродуктивніші способи творення та проаналізовано словотвірні моделі лісівничих термінів. Запропоновано варіанти вправ для словотвірного аналізу термінів, а також завдання на з'ясування семантики термінів лісівництва за словотвірним типом.

**Ключові слова:** термінологія лісівництва, термін, способи словотворення, словотвірна модель, словотвірний тип.

#### Аннотация

В статье исследована словообразовательная организация украинских терминов лесоведения; выявлены наиболее продуктивные способы их образования и проанализированы словообразовательные модели. Предложены варианты упражнений для словообразовательного анализа терминов, а также задания на выяснение семантики терминов деревообработки по словообразовательным типам.

**Ключевые слова:** терминология лесоведения, термин, способы словообразования, словообразовательная модель, словообразовательный тип.

**Summary**

The derivational organizing of the Ukrainian forestry terms is explored in the article; the most productive ways of formation are revealed and the derivational models of the forestry terms are analyzed. The variants of exercises for the derivational analysis of terms and the tasks of finding out the semantics of the forestry terms by the derivational type are proposed.

**Key words:** terminology of forestry, term, ways of derivation, derivational model, derivational type.

УДК 371.134:37.013.42:005

**О. І. Гуренко,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

**ЗАПРОВАДЖЕННЯ СИТУАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ  
ОСВИТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації та демократизації, які відбуваються у світі з кінця ХХ – на початку ХХІ століття, пов'язані зі зростанням інтеграційних процесів та інтенсивною міграцією населення, ставлять на порядок денний завдання виховати в молодого покоління принципово нові якості, пов'язані з толерантним ставленням до всього іншого – того, що виходить за межі звичного сприйняття певної етнічної групи, проявом віротерпимості й миролюбності, запобіганням різним видам екстремізму, що мають для багатонаціональної й багатоконфесійної України особливу значущість.

У зв'язку з цим Україна, реалізуючи право на самовизначення, окреслює серед найважливіших пріоритетів своєї національної політики відновлення у всій повноті духовного життя етнічних спільнот на принципах врахування їхніх інтересів щодо мови, культури, традицій та створення для цього сприятливих умов. Ці засадничі ідеї відображені в низці визнаних в Україні міжнародних документів (Конвенція про права людини (1948 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Декларація принципів толерантності (1995 р.), Декларація про права осіб, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин (1992 р.) та ін.), а також державних законодавчих актів, зокрема: Конституції України, Декларації прав національностей України, Законі України "Про національні меншини в Україні" та ін., документах системи освіти України: Законах України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти, концепціях гуманітарної освіти України, національного виховання, громадянського виховання та ін. У цих документах особливу увагу сконцентровано на тому, що в багатокультурному просторі освіта має бути зорієнтована на підготовку особистості, здатної до міжкультурної комунікації та взаємодії на засадах толерантності, усвідомленні загального й особливого в різних способах життя, культурних цінностей, вихованню молодих людей у дусі відповідальності за себе, свою країну, за світ, у якому вони живуть.

У сучасних умовах загострення політичної та соціальної ситуації в



Україні особливого значення набуває діяльність соціальних педагогів у полікультурному суспільстві, насамперед, серед дітей та молоді. У зазначеному контексті спеціальна підготовка майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого педагогічного навчального закладу є безперечно актуальною.

Зміст та методика змодельованої професійної підготовки знаходиться в площині полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, що є складовою їхньої професійної підготовки та спрямовується на формування професійної полікультурної компетентності, що передбачає засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етногрупи, виховання взаємного толерантного ставлення українців та представників інших національних спільнот, формування комплексу здатностей ефективно виконувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності на основі позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Уважаємо, що професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи в полікультурному суспільстві істотно підсилить ситуативний підхід, основна ідея якого полягає в тому, що для більшості систем властива зміна їхнього компонентного складу, концепту, ієрархії в рамках конкретної ситуації.

Під ситуативним підходом до полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів ми розуміємо занурення студентів у певну професійну ситуацію, яка передбачає розв'язання полікультурних проблем клієнта або соціуму, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду згідно з функціями соціально-педагогічної діяльності [3, с. 90].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ситуативний підхід, на думку Д. Кім, спрямований на вивчення явища як необхідного елемента функціональної системи, що реально діє й має свою якісну визначеність. У такій системі елемент розуміється і як цілісне явище, і як явище, що детерміноване системою, яка його оточує. При застосуванні ситуативного підходу на перший план виходять надчуттєві якості системи, котрі можуть ніяк не проявлятися за нормальних умов її функціонування [4, с. 32].

За дослідженням М. Солодухо, ситуативний підхід має широкий діапазон застосування: до несистемних та системних об'єктів (коли система ще не сформувалася; коли вона функціонує; у момент її розпаду); дозволяє характеризувати перехідні стани тієї самої системи, коли ці стани якісно відрізняються один від одного; дозволяє враховувати роль та значення всієї сукупності зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на систему, її функціонування та розвиток; може застосовуватися відносно двох і більше систем, що взаємодіють та компоненти яких корелюються випадково, не створюючи нової стійкої системи чи утворюючи систему нової якості; за допомогою ситуативного підходу можна оцінювати внутрішні та зовнішні стани системи, скерованість її процесів, часовий та просторовий аспекти її буття [9, с. 86].

У ситуативному підході ключовим є поняття ситуації, яка визначається як конкретна система обставин і умов, що найбільш сильно впливають на організацію. Згідно із "законом ситуації" (М. Фолет) різні типи

ситуацій вимагають різних типів знання, отже, для ефективної поведінки у всій різноманітності життєвих ситуацій потрібен синтез різнорідних знань і умінь їх використовувати залежно від специфіки конкретних умов (К. Горобець [2], А. Овчаров [5] та ін.).

Ситуація, як зазначає С. Півкін, має низку характерних ознак: інтелектуальне та психологічне навантаження; наявність певного протиріччя; неузгодженість з уявленням суб'єкта про неї; потреба пошуку додаткових знань, відомостей і доказів; для розуміння подій потрібні нові підходи, погляди та рішення [6, с. 24].

У контексті запровадження ситуативного підходу до вищої освіти заслуговує на увагу думка А. Вербицького, що ситуація несе в собі імпульс і “енергетику”, необхідну для розгортання змістовних резервів освіти в її динаміці й розвитку, дозволяє “задіяти” систему інтелектуальних, соціальних та інших взаємовідносин окремих людей і цілих колективів, залучених в цю ситуацію (або з точки зору педагогічних умов навчальну ситуацію), котра формується й розвивається на основі співпраці суб'єктів освітнього процесу, якими є викладач і студенти. Підкоряючись нормам регламентованих дій і поведінки учасників конкретних подій, окреслених навчальною ситуацією, у ході аналізу, оцінки та вирішення цієї ситуації студент формується як фахівець і член суспільства в межах заданої активності, спрямованої на засвоєння змісту освіти [1, с. 61].

**Мета статті** – на основі аналізу наукових праць визначити сутність ситуативного підходу; обґрунтувати доцільність його запровадження до полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів; розкрити особливості розв'язання професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій як домінуючого методу формування полікультурної компетентності фахівців соціально-педагогічної сфери та подати їхню класифікацію.

**Виклад основного матеріалу.** Дидактичною основою ситуативного підходу є ситуативне моделювання – моделювання конкретних ситуацій, під час взаємодії з якими учасник засвоює матеріал, здійснює вибір, приймає особисті рішення [8], яке, на думку О. Пометун, входить до складу технологій інтерактивного навчання й передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації [7, с. 9].

Розуміючи під ситуативним підходом до полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів занурення студентів у певну професійну ситуацію, яка передбачає розв'язання полікультурних проблем клієнта або соціуму, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду згідно з функціями соціально-педагогічної діяльності, вважаємо, що розв'язання професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій у межах навчального процесу є домінуючим методом формування полікультурної компетентності фахівців соціально-педагогічної сфери.

На основі аналізу наукової літератури про зміст та функції діяльності соціального педагога (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Т. Веретенко, Н. Заверико, Л. Міщик та ін.), проблеми полікультурності та специфіку діяльності педагога в полікультурному суспільстві (Я. Гулецька, В. Кузьменко, В. Присакар, Г. Філіпчук та ін.), особливості формування

полікультурної компетентності майбутнього педагога (Л. Гончаренко, Л. Чередниченко, Н. Якса та ін.), ситуативний підхід у навчанні (А. Вербицький, К. Горобець, Д. Кім, Н. Солодухо та ін.), педагогічні ситуації як засіб формування професійної компетентності майбутнього педагога (А. Імамов, А. Котковець, К. Савченко та ін.) ми розробили класифікацію професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій: ситуації дослідження полікультурних явищ, ситуації проектування й прогнозування явищ в полікультурному суспільстві, організаційно-технологічні ситуації полікультурного спрямування, ситуації управління й контролю явищ у полікультурному суспільстві. Кожна професійна полікультурно зорієнтована ситуація має комплексний характер, тому що сприяє формуванню низки складних полікультурних умінь (здатностей) майбутнього соціального педагога, які в сукупності складають полікультурну компетентність.

Ситуації дослідження полікультурних явищ спрямовані на формування в майбутніх соціальних педагогів умінь добирати й застосовувати необхідні методи й методики вивчення та оцінювання особливостей діяльності й розвитку вихованців, учнів, мікроколективу (класу чи групи), шкільного колективу загалом, молодіжних та дитячих громадських організацій в умовах полікультурності; визначати рівень поінформованості дітей про полікультурність, вивчати їхню здатність до конструктивного діалогу з представниками інших культур; шукати й опрацьовувати інформацію про культурну спадщину свого та інших етносів; вивчати позитивний міжнародний та вітчизняний досвід соціально-педагогічної роботи полікультурного спрямування, аналізувати й узагальнювати одержаний матеріал, використовувати його в роботі з клієнтами тощо. Наприклад, у межах вивчення навчального предмета “Соціально-педагогічна робота в закладах освіти” студентам можна запропонувати таку професійну ситуацію: “Вам, соціальному педагогові позашкільного навчального закладу, доручили провести дослідження щодо визначення негативних міжетнічних явищ серед вихованців. Які Ваші дії?” – студенти вирішують у межах навчального предмета.

Ситуації проектування й прогнозування явищ у полікультурному суспільстві передбачають формування в майбутніх соціальних педагогів умінь добирати й аналізувати правові та нормативні документи соціальних установ щодо роботи з різними гетерогенними групами, зокрема іноетнічними, для захисту їхніх прав та надання відповідної соціальної допомоги; моделювати полікультурний освітній простір у різних типах освітніх закладів; визначати пріоритетні завдання й оптимальний зміст організаційних форм соціального виховання дітей, доцільні методи, прийоми, засоби полікультурної просвіти юного покоління; конструювати партнерські відносини з суб'єктами полікультурного виховання, здійснюючи просвітницько-інформаційну роботу серед батьків, основними напрямками якої є орієнтування батьків у системі міжнародних та державних правових документів у галузі полікультурності; інформувати батьків про ефективні засоби захисту прав сім'ї та дітей; залучати батьків до активного соціально-виховного процесу; прогнозувати посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток та соціалізацію особистості дитини в полікультурному середовищі; аналізувати, передбачати, створювати позитивну емоційну, педагогічну, психологічну та правову атмосферу в своїй

роботі; на основі уявлень про особливості соціалізації дитини в полікультурному середовищі будувати адекватний прогноз відповідно до конкретної соціальної ситуації; враховувати специфіку різних соціальних груп у процесі проектування перспектив професійної діяльності тощо. Наприклад, у межах навчального предмета “Соціально-педагогічна робота в сфері дозвілля” студенти розв’язують ситуацію: “Ви – соціальний педагог у міському відділі у справах молоді та спорту. Вам доручили організувати на рівні міста заходи соціального та культурно-дозвілєвого спрямування щодо популяризації етнокультур національних груп, які мешкають у місті. Які Ваші дії?”.

Організаційно-технологічні ситуації полікультурного спрямування передбачають формування в майбутніх соціальних педагогів умінь планувати завдання й оптимальний зміст соціально-педагогічної роботи з полікультурного виховання дітей та молоді в різних закладах системи освіти; організовувати соціально-педагогічний супровід дітей – представників іноетнічного населення – для їхньої позитивної адаптації та соціалізації в нових соціокультурних умовах; упроваджувати активні форми та методи формування етнічної свідомості, полікультурних знань, правомірної поведінки та активної моральної позиції дітей та молоді; визначати напрями та форми інформаційно-просвітницької, індивідуально-консультативної, профілактичної, посередницької правозахисної роботи за місцем проживання для організації полікультурної освіти та виховання юного покоління в навчальних закладах і полікультурної просвіти населення в територіальній громаді; вибудовувати алгоритм процесу полікультурної освіти та виховання юного покоління, полікультурної просвіти населення в територіальній громаді; моделювати ситуації проблемного характеру та шляхи їхнього конструктивного розв’язання; застосовувати техніки консультативної та соціально-корекційної роботи соціального педагога з дітьми та молоддю для надання соціально-педагогічної допомоги проблемним категоріям дітей та молоді – представникам іноетнічного населення; добирати доцільні шляхи, засоби та професійні дії щодо полікультурної роботи в громаді тощо.

Наприклад: “У класі навчається новий учень з іншої держави, погано говорить українською. Однокласник зневажливо (образливо) висловився на його адресу. Соціальний педагог школи проводить консультацію з: а) учнем з іншої держави; б) батьками учня з іншої держави; в) однокласником, який образив учня з іншої держави; г) з батьками цього однокласника”; “Ви – соціальний педагог загальноосвітнього навчального закладу. Вам необхідно, користуючись різними методичними джерелами, скласти річний план соціально-виховної роботи з урахуванням полікультурного компонента”. Такі професійні ситуації студенти вирішують у межах навчального предмета “Соціально-педагогічна робота в закладах освіти”.

Ситуації управління й контролю явищ у полікультурному суспільстві спрямовані на формування в майбутніх соціальних педагогів умінь реалізовувати механізми управління соціально-виховним процесом у полікультурному суспільстві; готувати та проводити переговори з правових питань в умовах полікультурності; використовувати методи контролю, аналізу та оцінки результатів реалізації механізмів соціалізації в полікультурному середовищі, формування етнічної свідомості та досвіду поведінки дітей та учнівської молоді для здійснення моніторингу якості освітньо-виховного процесу в умовах полікультурності; на основі здійснення

соціального патронажу, соціально-педагогічного супроводу індивідуального розвитку дитини в полікультурному освітньому просторі навчального закладу контролювати проміжні результати, коригувати особливості його протікання та об'єктивно оцінювати підсумки тощо.

Наприклад, у межах навчального предмета “Спеціалізовані служби в соціальній сфері” студенти розв'язують такі професійні ситуації: “Ви – соціальний педагог у ЦСССДМ. 1) До Вас звернулася по допомогу сім'я (батько, мати, 2 сини шкільного віку, донька дошкільного віку), яка нелегально прибула до України. Які Ваші дії? 2) Ви здійснюєте соціальний супровід сім'ї трудових мігрантів (5 дітей шкільного віку, за якими доглядає бабуся, а батьки працюють за кордоном). Яку виховну роботу Ви будете проводити? 3) Ви опікуєтесь групою іноземців (10 сімей із дітьми), які опинилися в Україні внаслідок стихійного лиха. Які Ваші дії?”.

Професійні, полікультурно зорієнтовані ситуації застосовуються з 1 по 4 рік навчання з урахуванням рівня складності та наявних у студентів на тому чи тому етапі навчання відповідних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності в полікультурному суспільстві.

**Висновки.** У результаті вивчення наукової літератури, досвіду вищих педагогічних навчальних закладів та власного викладацького досвіду щодо підготовки соціальних педагогів до роботи в багатокультурному суспільстві встановлено, що домінуювальним методом навчання з позицій полікультурної освіти є розв'язання професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій. На основі аналізу наукової літератури про зміст та функції діяльності соціального педагога, проблеми полікультурності та специфіку діяльності педагога в полікультурному суспільстві, особливості формування полікультурної компетентності майбутнього педагога, ситуативний підхід у навчанні, педагогічні ситуації як засіб формування професійної компетентності майбутнього педагога нами розроблено класифікацію професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій, що ґрунтується на ідеї про те, що в процесі навчання майбутні соціальні педагоги занурюються в певну професійну ситуацію, пов'язану з розв'язанням полікультурних проблем клієнта або соціуму, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, вмінь, навичок, цінностей, досвіду згідно з функціями соціально-педагогічної діяльності.

**Перспектива подальших пошуків у напрямку дослідження** полягає в дослідженні особливостей запровадження інших методологічних підходів (феноменологічний, контекстуальний, соціально-психологічний та ін.) до полікультурної освіти майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Горобець К. В. Ситуативний підхід як методологія дослідження аксіосфери права [Електронний ресурс] / Костянтин Валерійович Горобець. – Режим доступу: <http://legalactivity.com.ua>
3. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект : [монографія] / О. І. Гуренко. – Бердянськ. : Видавець Ткачук О. В., 2014. – 588 с.
4. Ким Д. В. Ситуационный подход как метод научного познания / Д. В. Ким // Российская юридическая наука: состояние, проблемы, перспективы : [матер. всеросс. науч.-практ. конф., посвященной 45-летию юридического образования на Алтае] ; [под ред. В. Я. Музыкина,

Е. С. Аничкина]. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та., 2009. – С. 30–34.

5. Овчаров А. О. Використання системного, процесного та ситуативного підходів у конструюванні особистісно-зорієнтованих технологій [Електронний ресурс] / А. О. Овчаров. – Режим доступу : <http://on2.docdat.com/docs/4442935/index-9128.html>

6. Пивкин С. Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессионально-ориентированной подготовки менеджера в техническом вузе: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пивкин Сергей Дмитриевич. – Казань, 2000. – 268 с.

7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.- метод. посіб.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; [за ред. О. І. Пометун]. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

8. Ситуативное моделирование [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zicerino.com/azbuka/situ\\_model.pdf](http://zicerino.com/azbuka/situ_model.pdf)

9. Солодухо Н. М. Методология ситуационного подхода в научном познании / Н. М. Солодухо // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 8. – С. 85–88.

#### **Анотація**

У статті на основі аналізу наукових праць визначено сутність ситуативного підходу; обґрунтовано доцільність його запровадження до полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів; розкрито особливості розв'язання професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій як домінуючого методу формування полікультурної компетентності фахівців соціально-педагогічної сфери та подано їхню класифікацію.

**Ключові слова:** ситуативний підхід, полікультурна освіта, майбутні соціальні педагоги, класифікація професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій.

#### **Анотация**

В статье на основе анализа научных работ определена сущность ситуативного подхода; обоснована целесообразность его внедрения в поликультурное образование будущих социальных педагогов; раскрыты особенности решения профессиональных поликультурно ориентированных ситуаций как доминирующего метода формирования поликультурной компетентности специалистов социально-педагогической сферы и представлена их классификация.

**Ключевые слова:** ситуативный подход, поликультурное образование, будущие социальные педагоги, классификация профессиональных поликультурно ориентированных ситуаций.

#### **Summary**

On the basis of analysis of scientific papers the essence of the situational approach was determined; expediency of its introduction into multicultural education of future social workers is grounded; the features of solution of professional multicultural-oriented situations as a dominating method of forming of multicultural competence of experts of social and educational fields and their classification are submitted.

**Key words:** situational approach, multicultural education, future social workers, classification of professional multicultural-oriented situations.

**УДК 373.371:53.6**

**С. О. Денисяко,**  
аспірантка  
(Національний педагогічний університет  
імені М.П.Драгоманова)

### **ЗМІСТ ТЕХНІЧНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАЛЕЖНО ВІД ОБ'ЄКТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ**

Сучасна новітня техніка стрімко ввійшла не лише в наукову та виробничу сферу, а й укорінилася в повсякденному житті людей. Досягнутий рівень технічної оснащеності суспільства і високі темпи її подальшого розвитку є серйозною передумовою цілеспрямованої підготовки учнів до життя у світі, де технічні засоби постійно ускладнюються. Саме тому протягом останніх років виникла необхідність розроблення спеціальних

методик щодо формування технічних знань в учнів загальноосвітніх шкіл України. Очевидно, що значні можливості у розв'язанні цієї проблеми має фізика як навчальний предмет. Усі технічні інновації та наукові відкриття неодмінно мають знаходити відображення в змісті шкільної фізичної освіти та визначати шляхи її подальшого розвитку. Крім теоретичної складової шкільного курсу фізики, змінам необхідно піддавати відповідні методи, форми і засоби навчання, вимоги до його результатів. Навчальний процес з фізики слід орієнтувати на формування в молодого покоління знань і умінь, що дозволять їм у майбутньому підтримувати і розвивати науковий і технічний потенціал суспільства.

У сучасній загальноосвітній школі проблемі формування в учнів технічних знань не приділяється достатньої уваги, що пояснюється певними об'єктивними і суб'єктивними причинами. Окремі підходи до розв'язання цього питання в процесі вивчення курсу фізики загальноосвітньої школи подані в працях О. Бугайова, С. Гончаренка, Є. Коршака, М. Мартинюка, В. Савченка, В. Сергієнка, М. Шута. Важлива роль політехнізації навчання фізики висвітлена у працях Л. Благодаренко, яка стверджує, що нині в реалізації принципу політехнізму необхідно більше орієнтуватись на розгляд наукових основ таких найбільш важливих напрямів науково-технічного прогресу як нанотехнології, автоматизація, комп'ютеризація, енергетика, електрифікація, створення нових матеріалів – така орієнтація забезпечить підсилення уваги до вивчення загальних питань науки і техніки [1]. Але сьгодні термін “політехнізація” вважається застарілим і застосовується термін “технічні знання”, хоча його суть від цього не змінюється. Суттєвої зміни вимагають підходи до розв'язання проблеми формування технічних знань.

Що ж розуміють під термінами “технічні знання” і “технологічні знання”? Що є об'єктом їх відображення і чи можна ці поняття ототожнювати? Зупинимось на цьому більш детально, що дозволить з'ясувати складність проблеми формування технічних знань в учнів старшої школи та визначити можливі шляхи її розв'язання.

**Метою статті** є визначення складу та змісту технічних знань, їх ролі в інтелектуальному розвитку учнів та усвідомленні ними цільового призначення освітнього процесу.

Технічні знання містять величезну кількість понять, що зумовлює потребу в їх систематизації та класифікації. Як відомо, об'єктом технічних наук є техніка та технологічні процеси. Відповідно до розділу об'єкта технічних наук на техніку і технології всі поняття технічних знань доцільно поділити таким чином: поняття, що описують технічні об'єкти та їх властивості; поняття, що описують технологічні процеси та їх властивості. Перші поняття будемо умовно називати власне технічними, другі – технологічними, охоплюючи їх терміном “технічні знання”.

Технічні знання в широкому сенсі – це знання про способи, прийоми та методи можливого перетворення людиною об'єктів навколишньої дійсності відповідно до поставлених цілей. У вузькому сенсі слова під технічними знаннями розуміють прикладні науки – науки, спрямовані на досягнення якогось практичного результату [4]. А. Кокорев порівнює технічні знання з природничо-науковими [2]. М. Корець під технічними знаннями розуміє результати процесу пізнання техніко-технологічного середовища і

його адекватне відображення у свідомості людей у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій. До технічних знань він, зокрема, відносить:

– знання основних технічних та технологічних понять: техніка, технології,

технологічний процес, технологічна культура, технічна естетика, технічне та технологічне середовище та інші;

– уявлення про техносферу;

– уявлення про техніку й технології як результат інтелектуальної та трудової діяльності людини;

– знання основних тенденцій розвитку техніки та перспективних технологій

матеріальної сфери діяльності людини;

– уявлення про зв'язок і взаєморозвиток технічної і природничо-математичної галузей знань;

– розуміння позитивного та негативного впливу техніки і технологій на людину, а також загальних правил безпечної перетворювальної діяльності;

– знання основних економічних положень функціонування техніки та технологій [3].

Під технологічними знаннями розуміють поєднання мислення і дії, спрямовані на вирішення творчої технічної задачі [5].

Технічні знання є тією частиною людського знання, які реалізуються в техніці і технології. В останніх втілюються далеко не всі людські знання, оскільки вони покликані обслуговувати всі сфери діяльності, однією з яких, правда найголовнішою, є технічна. У технічному знанні ми маємо справу з буденними і науковими знаннями, використовуваними в процесі створення артефактів і технологічних процесів.

Специфіка понять “технічні знання” і “технологічні знання” обумовлюється, в першу чергу, специфікою об'єктів їх відображення – технічних об'єктів і технологічних процесів. Зрозуміло, що об'єктом відображення для технічних знань є техніка як сукупність знарядь людської діяльності, створюваних для здійснення процесів виробництва і невиробничих видів діяльності. До цього класу понять відносяться поняття різних пристроїв (машин, апаратів, приладів, пристосувань тощо), а також їх систем і комплексів. Об'єктом відображення для технологічних знань є технологія як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни станів, властивостей, форми сировини, матеріалів, що застосовуються в процесі виробництва для отримання готової продукції. До цього роду понять відносяться поняття різних технологічних операцій, прийомів, процесів (механічна обробка, обробка різанням, обробка тиском, термічна обробка, збірка і так далі).

На нашу думку, засвоєння учнями технічних чи технологічних знань у тісному зв'язку із об'єктами їх відображення дозволяє учням усвідомити цільове призначення освітнього процесу, що забезпечує сприятливі умови для формування в кожного учня пізнавальних мотивацій до навчальної діяльності на рівні особистісного змісту.

Нами запропоновано таке тлумачення терміну “технічні знання учнів старшої школи” – це сукупність базових понять техніки, теорій і законів фізики, які покладені в основу дії тих чи інших технічних об'єктів, уявлень



про механізми перебігу технологічних процесів, які забезпечать інформаційну обізнаність учнів у науково-технічній галузі та їх діяльнису готовність до використання її досягнень для потреб життєдіяльності та подальшої освіти.

Зміст технічних знань замкнено колом ознак об'єктів технічного знання та їх варіацій, що виражають у комплексі як специфіку названих об'єктів порівняно з явищами природи і суспільства, так і специфіку різних класів об'єктів технічного знання по відношенню один до одного. Поняття технічних знань відрізняються від понять природничих та суспільних наук специфічними елементами змісту. Так, поняття фізики спрямовані на відображення ознак природних явищ як таких. У зміст цих понять не входять ознаки, що характеризують технологію обробки, виготовлення, виробництва, конструктивну структуру, призначення, мета, сферу застосування. Звичайно, іноді при описі природних явищ для демонстрації зв'язку природничих наук з їх прикладними галузями наводяться відомості про цілі, способи і сфери їх використання. Однак для природничо-наукового пізнання така інформація не є істотною та обов'язковою.

Наприклад, фізичне поняття термоелектричної емісії, фіксуючи здатність твердих і рідких тіл випускати електрони внаслідок нагрівання цих тіл, не включає у свій зміст ніяких відомостей про призначення, цілі, сфери застосування тощо відповідного фізичного явища. Подібні елементи змісту понять з'являються при переході до такого поняття технічного знання, як поняття електронної лампи (пристрої, заснованого на явищі термоелектричної емісії). Тут зміст поняття вже включає ознаки, що вказують на конструктивно – морфологічну і функціональну структуру (вакуумний балон, два або більше електроди), призначення (одержання струму), мети (випрямлення змінного струму, посилення електромагнітних коливань) та інші.

Усі поняття, які входять до структури технічних знань, слід розділити на абстрактні і конкретні. Абстрактні поняття технічного знання відображають окремі властивості і відносини технічних об'єктів і технологічних процесів. Конкретні поняття відтворюють технічні об'єкти та технологічні процеси в сукупності їх основних, загальних, щодо істотних ознак, необхідних і достатніх для відмінності явищ одного роду від явищ іншого роду. Конкретні поняття технічного знання своїм змістом охоплюють всі основні "зрізи" технічних об'єктів і технологічних процесів.

Розподіл технічних понять на абстрактні і конкретні відображає важливу пізнавальну закономірність – рух знання від абстрактного до конкретного: пізнання дійсності рухається від споглядання й уявлення реальних предметів як єдності різноманітного до абстрактних понять, що відображає окремі сторони конкретних, живих, цілих явищ дійсності, і від останніх – до цілісного відтворення конкретних об'єктів світу в мисленні. Конкретні і абстрактні поняття технічного знання з об'ємом поділяються на загальні та одиничні. Загальні поняття відносяться до багатьох подібним технічним об'єктам і технологічним процесам, їх обсяг складається більш ніж з одного елемента. Одиничні поняття відносяться до одного об'єкта, їх обсяг є одноелементним класом. Переважна частина понять технічного знання відноситься до розряду загальних, хоча нерідкі і одиничні поняття.

Ступінь спільності понять, що входять до складу технічних знань, дуже різна. Деякі поняття своїм обсягом укладаються в предметні області окремих технічних наук і дисциплін (поняття електротехніки, технічної гідравліки тощо), інші поширюються на всю область техніки і технології і є загально-технічними поняттями, категоріями техніки. Таким чином, аналіз понять, що характеризують технічні знання, дає нам можливість стверджувати, що технічні та технологічні тісно пов'язанні між собою і можуть бути зведені одні до одних, що дає можливість об'єднувати їх під одним терміном – “технічні знання”.

Слід зауважити, що формування основ технічних знань в учнів старшої школи – це складна педагогічна проблема. Її складність зумовлена, насамперед, тим, що на різних етапах навчання в рамках різних навчальних предметів учні ознайомлюються з тими чи іншими елементами технічних знань, які є розрізненими й не систематизованими. Тому впродовж навчання в старшій школі слід не тільки доповнити і розширити пропедевтичні знання учнів та забезпечити їх новими знаннями, але й забезпечити їх усвідомлення учнями на більш високому рівні узагальнення. Розв'язання цієї проблеми вимагає певних методичних інновацій. Слід відзначити, що вихідним параметром у процесі розроблення методик формування технічних знань в учнів старшої школи має бути уміння вчителя ставити проблему та переводити її в систему навчальних завдань, а також здійснювати синтез усієї інформації, одержаної учнями. Також гостро ставиться питання про формування в учнів ціннісних орієнтацій щодо засвоєння технічних знань, розуміння кожним їх особистісної значущості.

Отже, для створення ефективних методичних підходів до формування в учнів старшої школи технічних знань у процесі вивчення фізики необхідно чітко окреслити зміст таких знань залежно від об'єкта відображення, а також виявити можливості курсу фізики старшої школи у розв'язанні цього питання. Зокрема, необхідно дослідити склад і структуру як технічних, так і фізичних знань, конкретно сформулювати завдання навчання і розвитку учнів, узагальнити і розвинути ті або інші поняття, розробити засоби впровадження відповідної інформації в процес навчання фізики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Благодаренко Л.Ю. Теоретико-методичні засади навчання фізики в основній школі: монографія / Л.Ю. Благодаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 427 с.
2. Кокорев А.В. Рационально-рефлексивное осмысление сущности техники и технического знания / А.В. Кокорев // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: зб. наук. пр. / гол. ред. В.Г. Воронкова. – Вип. 37. – Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2008.
3. Корець М.С. Теорія і практика технічної підготовки вчителів трудового навчання: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Корець Микола Савич. – К., 2007.
4. Некрасов С.И. Философия науки и техники / С. И. Некрасов. – Орёл: ОГУ, 2010.
5. Питт Джеймс. Научные и технологические знания: что между ними общего и в чем различия // Школа и производство / Джеймс Питт. – 2002. – № 3.

#### Анотація

У статті наголошено, що важливою передумовою підготовки учнів до життєдіяльності та подальшої освіти є формування в них технічних знань засобами фізики як навчального предмета. Здійснено аналіз складу та змісту технічних знань, визначено об'єкт їх відображення. Запропоновано авторське тлумачення терміна “технічні знання учнів старшої школи”. Обґрунтовано, що для розроблення ефективних методик формування технічних знань необхідно здійснювати синтез усієї інформації технічного змісту, одержаної учнями впродовж навчання.

**Ключові слова:** технічні знання, технологічні знання, об'єкти відображення технічних та технологічних знань, зміст технічних знань.

#### Аннотация

В статье сделан акцент на том, что важной предпосылкой подготовки учащихся к жизнедеятельности и дальнейшему образованию является формирование у них технических знаний средствами физики как учебного предмета. Осуществлён анализ состава и содержания технических знаний, определён объект их отображения. Предложена авторская трактовка термина “технические знания учащихся старшей школы”. Обосновано, что для разработки эффективных методик формирования технических знаний необходимо осуществлять синтез всей информации технического содержания, полученной учащимися на протяжении обучения.

**Ключевые слова:** технические знания, технологические знания, объекты отображения технических и технологических знаний, содержание технических знаний.

#### Summary

The article noted that an important prerequisite of preparing of students for life and further education is the formation of their technical knowledge in physics as an academic subject.

**Key words:** technical knowledge, technological knowledge, objects displaying technical and technological knowledge, technical knowledge content.

УДК 377.1.007.2:33

**О. С. Дудукалова,**  
аспірантка  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

**Постановка проблеми.** Ринок праці, що інтенсивно формується, висуває нові вимоги до змісту і процесу підготовки кваліфікованих робітників. Сьогодні потрібен фахівець “нового типу” – професійно й соціально мобільний, такий, що має глибокі знання з інтегрованих професій, володіє економічними і правовими знаннями, основами наукової організації праці й культури виробництва, здатний до технічної та соціальної творчості, самовдосконалення, готовий до роботи при різних формах організації праці і виробництва в умовах конкуренції.

Виконання складних і відповідальних завдань, що стоять перед системою професійної освіти з підготовки кваліфікованих робітників у зв'язку з науково-технічним і соціально-економічним прогресом, значною мірою залежить від інженерів-педагогів [3].

Підвищення ефективності функціонування економічної системи в Україні зумовлює потребу суспільства в інженерах-педагогах економічного профілю, які відповідатимуть вимогам розвитку фахового середовища в професійному та особистісному аспектах [5].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблему підготовки інженерно-педагогічних кадрів порушували у своїх працях С. Артюх, С. Батишев, В. Блюхер, Г. Зборовський, Е. Зеєр, Р. Карпова, В. Кудрявцев, Н. Кузьміна, П. Лузан, О. Романовський, І. Лобач, В. Ледньов, П. Підкасистий. Професійній діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю присвячені наукові розвідки Н. Брюханової, О. Ганопольского, О. Коваленко.

Проте, недостатньо приділено уваги саме особливостям професійної діяльності інженера-педагога економічного профілю.

**Мета статті** – розглянути особливості професійної діяльності інженера-педагога економічного профілю.

Професія інженера-педагога належить до складної групи професій, що функціонують одночасно в двох різнорідних системах – “людина-людина”, “людина-техніка” та їх модифікаціях. Готовність інженера-педагога економічного профілю до професійної діяльності є інтегративною властивістю особистості. Інженер-педагог, крім підготовленості до педагогічної діяльності, має володіти спеціальними знаннями, здійснювати навчально-виробничу, організаційно-методичну діяльність з фахової підготовки студентів у системі професійно-технічної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві [2].

Інженер-педагог є професійно-педагогічним працівником освітньої установи професійної освіти й виконує функції професійного навчання та виховання студентів. Він забезпечує виконання вимог державного освітнього стандарту, навчального плану, програми виробничого навчання, безпосередньо відповідає за рівень професійної підготовки, дотримання норм і правил безпечного виконання роботи зі студентами [4].

**На думку** Т. Калініченко, **інженерно-педагогічна діяльність** – це діяльність, що складається одночасно з двох самостійних і тісно пов'язаних компонентів: інженерного і педагогічного. Причому цей зв'язок повинен знайти відображення в процесі професійної підготовки інженерів-педагогів, оскільки інженерно-педагогічна освіта – це єдина, цілісна система. Інженер-педагог має бути готовим виконувати функції майстра виробничого навчання та викладача спецтехнологій і загальнотехнічних дисциплін [1].

Тархан Л. пояснює сутність інженерно-педагогічної праці тим, що “інженер-педагог не просто виконує свою професійну діяльність, а виступає її організатором та управлінцем. Оскільки управління є діяльністю над діяльністю, інженер-педагог повинен бути підготовлений до неї на цьому надрівні як в інженерно-технічному, так і педагогічному плані: щоб викладати спеціально-технічні дисципліни, він повинен досконало освоїти профільну інженерно-технічну спеціальність, засвоїти множини позицій: дидакта, вихователя, проектувальника та методиста” [0].

Виходячи з того, що інженерно-педагогічна діяльність є складним інтегральним утворенням, Коваленко О. в професійній підготовці інженера-педагога виділяє професійно-інженерну та професійно-педагогічну складові, які формуються за аналогічними правилами і мають загальні закономірності [3].

Професійна діяльність інженера-педагога включає власне інженерну та педагогічну діяльність. Мета педагогічної діяльності – професійне навчання і виховання майбутнього покоління, а мета інженерної діяльності – розробка виробничо-технологічної документації, забезпечення виробничого процесу в навчальних майстернях, обслуговування матеріально-технічної бази лабораторій і кабінетів, освоєння нових технологічних процесів і техніки та ін.

Професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога відповідає загальним вимогам педагогічної діяльності, яку В. Сластьонін визначає як особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших

покоління молодшим накопичених людством культури й досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [6].

На основі аналізу можемо сказати, що, як правило, дослідники вивчають інженерів-педагогів технічного профілю. Проте не приділено належної уваги діяльності інженера-педагога саме економічного профілю.

Слід зазначити, що характерною особливістю професійної діяльності інженерів-педагогів економічного профілю є постійна необхідність у самостійному пошуку та методичній обробці нової економічної інформації, нових прийомів праці, нових технологій, оскільки відбувається постійний процес оновлення змісту спеціальних предметів. Інженер-педагог повинен постійно вдосконалювати свою професійну майстерність з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальному закладі на основі передового педагогічного досвіду, наукової теорії, емпіричних досліджень проблем професійної школи.

По закінченні вищого навчального закладу майбутній інженер-педагог економічного профілю, який отримує диплом бакалавра, здобуває кваліфікацію викладача практичного навчання в галузі економіки, комерції та управління. У дипломі спеціаліста вказується, що студент здобуває кваліфікацію інженера-економіста, викладача дисциплін у галузі економіки.

Серед великої кількості типових завдань, які складають сутність змісту діяльності інженера-педагога, ми виділяємо такі: визначення шляхів досягнення мети професійно-технічної освіти; вирішення проблем та формулювання задач, пов'язаних з реалізацією професійних функцій; прогнозування навчально-виховних ситуацій; конструювання змісту освіти; розробка технологій та методик професійного навчання; дидактичне забезпечення навчального процесу; наукова організація праці; проведення різних видів і типів занять з економічного навчання в освітніх закладах; методологічне обґрунтування професійного навчання; розвиток інженерно-педагогічної творчості; формування професійної компетентності фахівця; управління навчальною діяльністю учнів (навчальний менеджмент); розробка технологічних процесів обробки даних; розробка тактичних напрямів розвитку організації, забезпечення конкурентоспроможності; розрахунок та аналіз окремих параметрів діяльності підприємства та його підрозділів; аналіз ресурсів, процесів і результатів діяльності підприємства та його підрозділів; поєднання та оптимізація всіх видів ресурсів для цілеспрямованої діяльності підприємства; розподіл і використання прибутку; облік витрат; підготовка статистичної звітності підприємства; поточний контроль за виконанням установлених планів, процедур, запровадження заходів з підвищення ефективності підприємства та його підрозділів; контроль за дотриманням вимог безпеки праці та санітарно-гігієнічних вимог; контроль усіх видів розрахунків.

Необхідно зауважити, що виконання всього комплексу вищезазначених завдань дозволяє інженеру-педагогу трансформувати предмет праці в необхідний продукт. Предметом праці інженера-педагога може виступати особистість студента або матеріал, механізм, природний об'єкт тощо. Продуктом його діяльності є кваліфікований робітник або відповідна конкурентоспроможна продукція.

Майбутньому фахівцю відповідного профілю потрібно пам'ятати, що ефективність розвитку студентів багато в чому залежить від творчої

спрямованості особистості педагога: схильності до творчості, раціоналізаторству, педагогічній уяві, умінню діагностувати і прогнозувати стадії становлення особистості. Ці властивості характеризують креативність особистості.

Підготовка інженерів-педагогів здійснюється в ході професійної освіти, що передбачає формування особистості, здатної до ефективної самореалізації в професійній сфері, до реалізації всіх компонентів інтеграційного процесу, до виконання повного спектра професійно-освітніх функцій.

Проте майбутній спеціаліст у своїй професійній діяльності може стикатися з певними труднощами. Знать, які він отримав у період навчання, може бути недостатньо. Адже можуть існувати розбіжності між тими завданнями та функціями, які на нього покладає професійне навчання, та кваліфікаційними вимогами, що висуваються до професійних посад. Теорія може зовсім не збігатися з практикою.

Досвід багатьох педагогів та авторів наукових праць, які стосуються інженерно-педагогічної діяльності, свідчить про те, що майбутньому фахівцю не вистачає практичних навичок для того, щоб ефективно працювати та здійснювати свою професійну діяльність. Для цього необхідно під час навчання більше уваги приділяти саме практичній підготовці студентів. Діяльність інженера-педагога економічного профілю дуже складна, тому що складається із двох сфер – інженерної та педагогічної. Потрібно володіти знаннями як економічними, педагогічними, так і знаннями з виробничого навчання. Інженери-педагоги економічного профілю мають отримувати теоретичні знання та практичні навички в належному обсязі для того, щоб бути справжніми професіоналами своєї справи.

**Висновки.** Таким чином, професійна діяльність інженера-педагога включає одночасно дві самостійні сфери – педагогічну та інженерну. Це, безперечно, один із складних видів професійної діяльності, який має низку особливостей. Інженер-педагог, крім підготовленості до педагогічної діяльності, має володіти спеціальними знаннями, здійснювати навчально-виробничу, організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки студентів у системі професійно-технічної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві. Усе це потребує неабиякої професійної підготовки, наявності професійних знань, умінь, які є найважливішим компонентом кваліфікаційної характеристики інженера-педагога.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У подальших дослідженнях планується провести пошук рішення проблеми практичної підготовки інженерів-педагогів економічного профілю.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Калініченко Т. В. Комунікативна складова інженерно-педагогічної освіти / Т. В. Калініченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Харків, 2005. – № 9. – С. 78-83.
2. Коваленко О. Підготовка інженерів-педагогів: нові підходи / О. Коваленко // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 1. – С. 7-10
3. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. –Х., 2005. – Вип. 10. – С.7-20
4. Методика професійного навчання : навч. посіб. для студ. вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, Н. В. Корольова,

Є. В. Шматов. – Х., 2008. – 488 с.

5. Павленко М. П. Моделювання пізнавальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю / М. П. Павленко, Л. В. Павленко // Теорія і практика навчання фізико-математичних та технологічних дисциплін : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 2. – С. 103-109.

6. Сластьонін В. О. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / В. О. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, Е. Н. Шиянов ; [за ред. В. А. Сластенина]. – М. : Видавничий центр "Академія", 2002. – 576 с.

7. Тархан Л. З. Компетентнісний підхід у навчанні інженера-педагога / Л. З. Тархан // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х., 2005. – Вип.10. – С.58-63.

#### Анотація

Розглядаються особливості професійної діяльності інженера-педагога економічного профілю. Зокрема, аналізуються професійна підготовка майбутнього фахівця, типові завдання, які складають сутність змісту діяльності інженера-педагога, а також проблема його практичної підготовки. Обґрунтовується перспективність ідеї рішення проблеми практичної підготовки інженерів-педагогів економічного профілю.

**Ключові слова:** інженер-педагог, професійна діяльність, інженерно-педагогічна діяльність, економічний профіль, практичні навички.

#### Анотация

Рассматриваются особенности профессиональной деятельности инженера-педагога экономического профиля. В том числе анализируется профессиональная подготовка будущего специалиста, типовые задачи, которые составляют сущность содержания деятельности инженера-педагога, а также проблема его практической подготовки. Обосновывается перспективность идеи решения проблемы практической подготовки инженеров-педагогов экономического профиля.

**Ключевые слова:** инженер-педагог, профессиональная деятельность, инженерно-педагогическая деятельность, экономический профиль, практические навыки.

#### Summary

The features of professional work of engineer-teacher in economics are discussing and analyzing. The professional training of future specialist is analyzed.

**Key words:** engineer-teacher, professional activity, engineering and educational activities, economic profile, practical skills.

УДК 378.126+337.134: 371.11

**В. І. Жигір,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## СПЕЦИФІКА ІНТЕГРОВАНІХ СПЕЦКУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

**Постановка проблеми.** Випускники вищих педагогічних навчальних закладів, щоб відповідати сучасним реаліям, повинні не просто адаптуватися до нової ситуації, а й бути здатними управляти нею, змінювати її, змінюючись та розвиваючись особисто. Це означає, що сучасний ринок праці вимагає підвищення ефективності підготовки майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

У зв'язку з цим посилюється інтерес до проблеми формування не лише педагогічних, а й управлінських компетентностей майбутніх менеджерів освіти, тому що їхня діяльність дозволяє організувати з найбільшою ефективністю процес навчання і виховання учнів. Студенти

повинні добре володіти педагогічним менеджментом й орієнтуватися в освітньому менеджменті, знати особливості використання загальних закономірностей та основ наукового управління в практиці, самостійно знаходити й аналізувати необхідну інформацію, раціонально використовувати здобуті знання для успішного розв'язання професійних завдань і проблем щодо раціонального використання часу, організації інноваційної професійно-педагогічної діяльності, управління колективом учнів, планування й організації навчальних занять та ін.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблему підготовки майбутніх менеджерів освіти розглянуто в численних працях В. Береки, Л. Карамушки, Л. Кравченко, В. Крижка, В. Олійника, Є. Павлутенкова, В. Пікельної, В. Приходько, Є. Хрикова, В. Яструбова та ін.

Інтеграцію змісту підготовки фахівця досліджено в працях П. Атутова, А. Беляєвої, С. Гончаренко, С. Клепка, О. Коршунова, В. Максимової, Ю. Тюннікова, Л. Федотової, А. Шевченка та ін.

**Мета статті** – розглянути специфіку розробки інтегрованих спецкурсів у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Потреба в педагогічній та управлінській підготовці майбутніх менеджерів освіти посилюється ще й у зв'язку з вираженою тенденцією до ускладнення змісту їхньої практичної діяльності, збільшення кількості чинників, які вони повинні враховувати, а також управлінських і економічних завдань, які потребують розв'язання в процесі створення необхідних умов для ефективної реалізації освітньої діяльності.

Результати дослідження [2; 3; 5; 8 та ін.] дають підставу стверджувати, що сучасні концепції змісту навчання фахівця пов'язані з компетентнісним підходом, який посилює практичну орієнтацію освіти, виходячи за рамки обмежень “зунівського” освітнього простору. Він акцентує увагу на діяльнісному аспекті навчання, за якого основним змістом навчання є дії, операції, які співвідносяться не стільки з об'єктом докладання зусиль, скільки з проблемою, яку потрібно розв'язати. У навчальних програмах діяльнісний зміст відображається в способах діяльності, уміннях, навичках та здатностях, які необхідно сформулювати, у досвіді професійної діяльності, який має бути накопичений та усвідомлений студентами вже під час навчання у вищому навчальному закладі, у навчальних досягненнях, які вони мають продемонструвати й застосовувати в професійних ситуаціях. Тому зміст підготовки майбутніх менеджерів освіти на теоретичному рівні – це система взаємопов'язаних елементів (знання, уміння, навички, досвід діяльності, особистісні якості), для яких характерна внутрішня цілісність. Зміст підготовки майбутніх менеджерів освіти на практичному рівні – це системно й логічно побудована, обґрунтована, інтегративно впорядкована загальна і спеціальна наукова інформація, яка має професійну (педагогічну й управлінську) спрямованість, визначає основи формування в майбутніх менеджерів освіти професійно-педагогічних компетентностей. Такий зміст покликаний забезпечити необхідні сучасні знання, уміння, навички й компетентності для особистісного розвитку, адаптацію до сучасного ринку



праці, здобуття вищої освіти, навчання впродовж життя та ефективне виконання майбутніми менеджерами освіти професійної діяльності.

У планомірній підготовці майбутніх менеджерів освіти, розпочинаючи з першого курсу навчання, студенти одночасно мають отримувати підготовку і з педагогічних, і з управлінських дисциплін. Вона передбачає наскрізність управлінського змісту в професійно-педагогічному форматі й, навпаки, цілісність уявленнь майбутнього менеджера освіти про цю діяльність, який зазвичай суміщує на практиці посади вчителя (викладача-предметника) та менеджера освіти.

Принцип інтеграції передбачає використання в процесі розробки змісту підготовки комплексних методів пізнання, орієнтацію на інтегровані курси, які дозволяють структурувати знання, спрямовані на цілісне пізнання світу [1; 4; 6 та ін.]. Саме цей принцип сприяє забезпеченню міждисциплінарності у підготовці майбутніх менеджерів освіти та поєднанню педагогічної й управлінської складових у формуванні їхніх професійно-педагогічних компетентностей на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Він дозволяє розглядати професійно-педагогічну діяльність майбутніх менеджерів освіти як чинник, що систематизує професійну підготовку, поєднує знання з різних наук, готує до виконання різних видів діяльності, які забезпечують якісну реалізацію професійно-педагогічних функцій [3; 6].

Розглянемо інтеграцію змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти за тематичними лініями, враховуючи, що інтегровані зв'язки, збагачені міжпредметними та внутрішньопредметними зв'язками, стають якісно іншими: більш широкими, глибокими й мобільними, більш узагальненими. Водночас вони конкретизують власні питання навчальної теми, розділу з позиції різних управлінських і педагогічних знань.

Вивчаючи зміст навчальних тем з інтегрованим наповненням, студенти засвоюють на інтелектуальному рівні інтегровану практику. Здійснюючи інтегровані зв'язки педагогіки з управлінням в їх органічній єдності з внутрішньопредметними зв'язками на рівні провідних ідей та провідних положень навчальної теми, вдається забезпечити гармонію аналітичного й синтетичного розгляду навчального матеріалу [4].

За такого підходу будь-яка навчальна тема курсу педагогіки може виступати мобільною дидактичною ланкою в ієрархії: дрібномасштабні структурні утворення (окремі факти та явища) – приватні питання теми – навчальна тема – навчальний предмет – великомасштабні структурні утворення (сукупність дисциплін психолого-педагогічного й управлінського блоків, що вивчаються на міжпредметній основі).

Навчальні теми з дисципліни “Педагогічний менеджмент” відображають у собі єдність провідних ідей як цього курсу, так й інших дисциплін (психології, педагогіки, менеджменту). Вони як інтегративний дидактичний об'єкт дозволяють, з одного боку, конкретизувати, аналізувати й диференціювати знання, а з іншого, – узагальнювати й синтезувати їх. Ці діаметрально протилежні процеси коригуються внутрішньопредметними й міжпредметними інтегрованими зв'язками. Будь-яка навчальна тема курсу “Педагогічний менеджмент”, яка вивчалася на міжпредметному рівні, являє собою відкриту дидактичну систему з інтенсивним обміном інформацією на основі різнорівневих інтегрованих процесів. Кожна навчальна тема з навчальних предметів, що взаємодіють (у нашому випадку педагогіки та

педагогічного менеджменту), являє собою динамічну систему знань, яка змінюється й розвивається. Отже, розробку інтегрованих зв'язків з дидактичної точки зору доцільно здійснювати на тематичному рівні.

Щоб створити інтегровані зв'язки в навчальній темі, необхідно здійснити логічний аналіз змісту (освітніх стандартів, програм, підручників) дисциплін, які інтегруються [4]. Спочатку за допомогою логічного аналізу змісту курсу “Педагогічний менеджмент” визначаються провідні ідеї навчального предмета загалом, їхній конкретизований прояв у навчальних темах, потім здійснюється логічний аналіз змісту педагогічної дисципліни для визначення “перекривання” їх змісту зі змістом досліджуваної теми курсу “Педагогічний менеджмент” і виявлення “опорних” знань і вмій, які необхідно використовувати, щоб системно, на високому рівні інтегрованості розкрити провідні положення досліджуваної теми.

Розглянемо зміст теми “Основи управління процесом навчання” з курсу “Педагогічний менеджмент”: навчання як управління процесом учіння; принципи управління процесом навчання; поняття про “зворотній зв'язок” учитель-учень під час навчання; контроль за процесом виконання діяльності учнем та контроль результату цього процесу; управління процесом засвоєння знань; психологія засвоєння інформації та дії; теорія поетапного формування розумових дій; програмоване навчання як важливий підхід до проблеми управління процесом навчання; управління навчальною діяльністю учня для розвитку його як особистості (особистісно-діяльнісний підхід); основи адаптивного управління процесом навчання (взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній основі). Як бачимо, практично в кожному підрозділі теми проглядаються взаємопов'язані утворення – психологічні, педагогічні, управлінські. Порівняльний аналіз зв'язку понять теми подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Провідні поняття теми “Основи управління процесом навчання”**

Провідні поняття курсу “Педагогічний менеджмент”	Провідні поняття курсу “Педагогіка”
Педагогічний процес Навчання Учіння Процес навчання Навчальна діяльність Формування розумових дій Засвоєння інформації Зворотний зв'язок Розвиток особистості	Педагогічний процес Управління навчанням Управління процесом учіння Управління процесом навчання Адаптивне управління процесом навчання Управління навчальною діяльністю Контроль навчальної діяльності Управління розвитком особистості

Уже в процесі встановлення інтегрованих зв'язків і далі, в процесі засвоєння студентами інтегрованих знань, доцільно спиратися на так звані “паспортні характеристики інтегрованих процесів”, які запропонував Ю. Тюнников (таблиця 2) [7].

Таблиця 2

**Паспортні характеристики інтегрованих процесів за Ю. Тюнниковим [7]**

Паспортна характеристика	Зміст характеристики	Реалізація
Цільові характеристики	1) мета здійснення педагогічної інтеграції; 2) якому загальному задуму підпорядкований	

	<p>інтегрований процес; 3) у межах якої системи він здійснюється, на які загальні завдання працює; 4) яке місце інтегрований процес займає в колі тих явищ, на матеріалі яких він розгортається; 5) як він пов'язаний з цим явищем</p>	
Змістові характеристики	1) логіко-змістова основа	Реалізується в навчально-виховному процесі за допомогою спеціально організованої взаємодії раніше роз'єднаних елементів. Визначається "генеральна ідея" в заданому змісті, на базі якого встановлюється взаємозв'язок елементів процесу навчання.
	2) різнорідні елементи	Елементами, які беруть участь в інтегрованому зв'язку, можуть бути уявлення, поняття, світоглядні ідеї та узагальнення, теорії, уміння та навички, компоненти процесу навчання (цілі, методи, зміст, засоби навчання).
	3) рівні	Характеризують ступінь зміни інтегровального змісту (навчального предмета чи процесу навчання) в аспекті набуття більшої узгодженості, організованості, цілісності. Низький рівень – "інтеграція за крапками", зміни у вихідному змісті навчального предмета й процесу навчання мають частковий характер і не змінюють їхнього загального стану. Середній рівень – «інтеграція за тематичними лініями», у змісті з'являються інтегровані елементи, деякий комплекс елементів, які взаємодіють. Високий рівень – "синтез цілісного стану", відбувається перебудова раніше сформованого змісту або синтез принципово нового змісту, який виходить за межі вже наявних навчальних предметів.
	4) масштаб	Розмір інтеграції, яка частина навчально-виховного процесу охоплена інтеграцією. Дрібномасштабні інтегровані процеси охоплюють компоненти навчання (мета, зміст, методи, форми) одного або двох предметів. Середньомасштабні інтегровані процеси охоплюють компоненти навчання трьох і більше навчальних предметів. Великомасштабні інтегровані процеси втягують у взаємодію основні компоненти навчання предметів з різних

	5) форма	<p>навчальних блоків.</p> <p>Предметно-образна форма інтеграції пов'язана з формуванням цілісних уявлень. Понятійна форма інтеграції має місце при формуванні комплексних понять; вона є визначальною при засвоєнні студентами комплексних предметних понять, при обговоренні гіпотез, протиріч і закономірностей розвитку освітніх процесів і систем, педагогічної діяльності. При світоглядній формі інтеграції відбувається об'єднання різних наукових фактів, гіпотез, законів і теорій для розкриття єдиної наукової картини розвитку освітніх систем, для узагальнення досягнень світової педагогіки. Діяльнісна форма інтеграції має місце в тому випадку якщо в навчальній діяльності студентів здійснюється об'єднання різних видів діяльності (наприклад, навчальної та професійної). Концептуальна форма інтеграції передбачає об'єднання таких світоглядних, теоретико- та практико-пізнавальних елементів, сукупність яких орієнтує студентів у багатограних і складних умовах педагогічної діяльності.</p>
--	----------	--

Саме тому, використовуючи наведені вище можливості, вважаємо за доцільне інтегрувати зміст навчання педагогічних й управлінських дисциплін у професійно-педагогічній підготовці майбутніх менеджерів освіти для формування в них професійно-педагогічних компетентностей шляхом створення спецкурсів, які мають бути включені до навчального плану цієї підготовки як дисципліни за вільним вибором студентів та які: формуватимуться на основі компетентнісного підходу та будуть спрямовані на вирішення власних освітніх завдань, які забезпечують якісну підготовку фахівця; будуть враховувати потреби ринку праці, вимоги до якості професійної освіти та можливості випускника до самореалізації; забезпечуватимуть розв'язання власного освітнього завдання (інформаційного, прикладного, особистісного); будуть забезпечені адекватними методами, формами й засобами навчання.

Структура професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, яка представлена базовими (освітньо-професійна, навчально-пізнавальна, інформаційно-комунікаційна, функціональна, рефлексивна, комунікативна, психолого-педагогічна (психологічна, педагогічна, методична, науково-дослідна) й спеціальними (нормативно-правова, планово-прогностична, стратегічна, організаційна, корпоративна, лідерська, комунікативно-ділова, інформаційно-аналітична, інноваційна, економічна, контрольна-діагностична) компетентностями, визначає зміст варіативних спецкурсів.

До того ж ці спецкурси мають розроблятися на інтегрованій основі, тобто поєднувати зміст психолого-педагогічних й управлінських дисциплін. Вони сприятимуть видаленню другорядного матеріалу, зайвої деталізації та

конкретизації, визначенню головного, що поліпшить умови для повноцінного формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Ми розробили й упровадили в навчальний процес підготовки бакалаврів освітньої галузі знань 0101 “Педагогічна освіта” різних напрямів підготовки (6.010101 “Дошкільна освіта”, 6.010102 “Початкова освіта”, 6.010103 “Технологічна освіта”; 6.010104 “Професійна освіта (за профілем)”; 6.010105 “Корекційна освіта (за нозологіями)”; 6.010106 “Соціальна педагогіка” спецкурси (дисципліни вільного вибору студентами), які інтегрують педагогічну й управлінську підготовку:

1. “Вступ до управлінської діяльності” – створює загальне уявлення про те, якими є ключові концепції управління, вихідні положення теорії управлінської діяльності, завдання й методи, за допомогою яких розв’язуються проблеми управління в системі освіти.

2. “Економіка освіти” – знайомить зі специфікою дії економічних законів в освіті (об’єкт і предмет економіки освіти, поняття освітньої послуги та її особливостей, законодавчі основи освіти, організаційні форми освітніх установ (бюджетні, автономні та ін.), основи фінансування системи освіти в Україні та ін.).

3. “Основи освітнього менеджменту” (“Основи освітнього менеджменту у професійній освіті” (для напрямку підготовки 6.010104 “Професійна освіта”)) – розглядає системний підхід до побудови освіти в Україні, зокрема органів управління освітою, освітнього закладу як соціально-педагогічної системи, основи внутрішкільного управління та ін.

4. “Стратегічний менеджмент в освіті” – надає цілісне уявлення про методологію й методи стратегічного менеджменту та про засоби їх використання для розв’язання управлінських проблем у системі освіти.

5. “Маркетинг у сфері освіти” – формує цілісне уявлення про маркетинг як сучасну методологію ринкової діяльності; знайомить із науковими основами з теорії та практики маркетингу, основними видами маркетингової діяльності в системі освіти.

6. “Управлінські рішення” – передбачає формування в студентів навичків розробки та прийняття різного роду управлінських рішень в системі менеджменту організації; методів забезпечення якості прийнятого управлінського рішення з урахуванням особливостей функціонування та розвитку системи освіти; вивчення їх факторів (економічні закони, наукові підходи та ін.), що впливають на ефективність управлінського рішення в умовах освітнього закладу, технології розробки, прийняття, реалізації, оптимізації та економічного обґрунтування управлінського рішення в межах системи освіти, оцінку ефективності прийнятих управлінських рішень.

7. “Організація праці менеджера освіти” – призначений для формування в майбутніх менеджерів освіти уявлення про загальні закономірності організації праці, основні закони, засади, функції, методи організації праці менеджера в освітній установі, методологічні основи оцінки ефективності організації праці; умінь організувати власну працю й працю підлеглих.

При створенні інтегрованих спецкурсів ми використовували три варіанти інтеграції:

– практично повне злиття навчального матеріалу інтегрованих

предметів у єдиному курсі;

– об'єднання більшої частини матеріалу інтегрованих предметів з виділенням специфічних розділів;

– побудова нового навчального предмета з автономних блоків.

Загальна провідна ідея пропонованих інтегрованих спецкурсів у тому, щоб забезпечувалася узгодженість, наступність, варіативність змісту дисциплін, інтеграція теоретичної та практичної підготовки педагога як майбутнього менеджера освіти. Їх сукупність розрахована на те, щоб студент унаслідок їх освоєння міг сприймати педагогічну та управлінську реальність освіти системно й цілісно. Логіка освоєння дисциплін зумовлена логікою формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, всіх їх компонентів (якості, здібності, знання, уміння, досвід, мотиви і рефлексія діяльності). Спочатку студент знайомиться з основами управління, тими професійними завданнями, які належить розв'язувати менеджерів освіти, а потім вчиться застосовувати їх в умовах системи освіти. Студент має вдосконалювати спеціальні теоретичні й практичні знання під час виробничих практик на базі освітніх установ, при цьому необхідно орієнтуватися на випереджальний характер його підготовки.

**Висновки.** Таким чином, останнім часом склалися певні передумови для розробки змісту спецкурсів, орієнтованих на формування професійної компетентності майбутнього фахівця: соціальні (потреба суспільства у фахівцях, здатних компетентно розв'язувати професійні та соціальні завдання), гностичні (в педагогіці, психології, методиці поставлена проблема формування компетентного фахівця); практичні (соціальні партнери, роботодавці у своїх вимогах до фахівця частіше орієнтуються на досвід, досягнення, компетентність). У цьому аспекті вся система підготовки майбутніх менеджерів освіти в умовах ВНЗ повинна здійснюватися інтегровано, суміщаючи зміст педагогічного й управлінського напрямів, бути гнучкою й відповідною до ринкових змін, провадитися узгоджено й циклічно.

Інтеграцію змісту підготовки майбутніх менеджерів освіти доцільно здійснювати на основі впровадження в навчальний процес інтегрованих спецкурсів (“Вступ до управлінської діяльності”, “Економіка освіти”, “Основи освітнього менеджменту”, “Стратегічний менеджмент в освіті”, “Маркетинг у сфері освіти”, “Управлінські рішення” та “Організація праці менеджера освіти”).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Балашова Ю.В. Педагогічні умови формування економічної культури у Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация : [метод. разработки] / В.С. Безрукова. – Свердловск : Свердл. инж.-пед. ин-т., 1987. – 50 с.
2. Краевский В.В. Теоретические основы содержания общего среднего образования / В.В. Краевский, И.Я. Лернер. – М. : Владос, 2003. – 352 с.
3. Максимова В.Н. Интеграция в системе образования / В.Н. Максимова. – СПб : ЛОИРО, 2000. – 83 с.
4. Панфилов А.Н. Интеграция педагогического и психологического знания как основа профессионально-педагогической подготовки учителя : [методическое пособие]. – Елабуга : ЕГПИ, 2001. – 62 с.
5. Скаткин М.Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
6. Тюнников Ю.С. Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе / Ю.С. Тюнников. – СПб. : СПбГУ, 1987. – 47 с.
7. Тюнников Ю.С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля : [методическое пособие] / Ю.С. Тюнников. – М. : Высшая школа, 1991. – 192 с.
8. Шевченко А.И. Содержание образования как объект педагогического проектирования и

#### Анотація

У статті схарактеризовані сучасні концепції змісту навчання фахівця. Розглянуто принцип інтеграції й докладно описано інтеграцію змісту педагогічної та управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти за тематичними лініями, що дало змогу розробити й упровадити в навчальний процес підготовки бакалаврів освітньої галузі знань 0101 "Педагогічна освіта" різних напрямів підготовки інтегровані спецкурси, які забезпечують формування педагогічних й управлінських компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

**Ключові слова:** майбутні менеджери освіти, інтеграція, спецкурс, професійна підготовка, зміст освіти.

#### Аннотация

В статье охарактеризованы современные концепции содержания обучения специалиста. Рассмотрен принцип интеграции и подробно описана интеграция содержания педагогической и управленческой подготовки будущих менеджеров образования по тематическим линиям, что позволило разработать и внедрить в учебный процесс подготовки бакалавров образовательной отрасли знаний 0101 "Педагогическое образование" различных направлений подготовки интегрированные спецкурсы, которые обеспечивают формирование педагогических и управленческих компетентностей будущих менеджеров образования.

**Ключевые слова:** будущие менеджеры образования, интеграция, спецкурс, профессиональная подготовка, содержание образования.

#### Summary

The article describes the modern concept of the content of training. There have been considered the principle of integration and there have been described in detail way the integration of the content of pedagogical and management training.

**Key words:** future managers of education, integration, special courses, training, educational content.

УДК 53: 378.147: 37.047

**Л. Ю. Збаравська,**

кандидат педагогічних наук, доцент

**С. Б. Слободян,**

кандидат фізико-математичних наук, доцент

(Подільський державний

аграрно-технічний університет)

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В АГРАРНО-ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

**Постановка проблеми.** Навчання у вищій повинне бути моделлю, яку випускник може застосовувати у своїй професійній діяльності. У вищому аграрно-технічному навчальному закладі принцип професійної спрямованості фізичної освіти є основним принципом навчання фізики, саме знання основних фундаментальних законів та їх застосування в професійній діяльності

дозволить орієнтуватися в техніці, технологіях (у їх фізичних основах). Проблема полягає в раціональному поєднанні фундаментального, професійно спрямованого навчання фізики для підготовки аграрників. При цьому одним з головних завдань є встановлення зв'язків між дисциплінами професійно-практичної і природничо-наукової підготовки. Їх органічне поєднання становить надійний фундамент реалізації принципу професійної спрямованості. Отже, процес підготовки фахівців у вищому аграрно-технічному навчальному закладі потрібно будувати за комплексною цільовою програмою, спрямованою на майбутній фах як кінцевий результат, а не як результат вивчення незалежних одна від одної автономних дисциплін. Тому **метою** цієї роботи є аналіз використання професійно спрямованих завдань як основного засобу формування пізнавального інтересу в процесі вивчення фізики в аграрно-технічному навчальному закладі.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Слід відзначити, що методика навчання фізики у вищій школі за останнє десятиріччя розвивається досить інтенсивно. Проблеми навчання фізики у вищих навчальних закладах знайшли відображення в докторських дисертаційних дослідженнях Г. Бушка, Є. Лучика, В. Сергієнка, Б. Суся та ін., у кандидатських дисертаціях Л. Коношевського, Л. Сергієнка та ін. Низку загальних положень дидактики і методики викладання фізики у вищій школі розроблено в дослідженнях С. Гончаренка, П. Самойленко, М. Шута та ін., які можуть бути трансформовані на розроблення моделі навчання у вищій аграрно-технічній школі при відповідному врахуванні специфіки її реалізації.

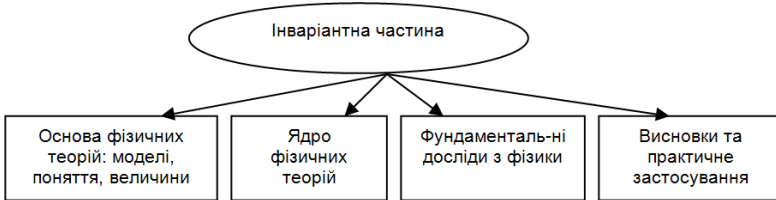
Розв'язанням проблем навчання студентів аграрних навчальних закладів займалися Л. Аврамчук, І. Бендера, А. Дьомін, Т. Іщенко, П. Лузан, В. Манько, М. Москвін, В. Свистун, В. Скакун, М. Хоменко та ін. Вони розглядали різні аспекти навчально-виховної роботи у вищих аграрних навчальних закладах, результати їх наукових досліджень втілювалися в практику. Проте проведений нами аналіз наукових праць показав, що проблема навчання фізики в аграрно-технічних університетах не знайшла свого повного розв'язання, тому потребує додаткового дослідження як в теоретико-методичному, так і в практичному аспектах.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що фізика є основою, фундаментом будь-якої агротехнічної дисципліни. Насамперед викладання фізики ми розглядаємо в двох аспектах: як загальноосвітньої дисципліни, яка сприяє розумінню навколишнього середовища і як фундаментальної: знання, сформовані у студентів на заняттях з фізики, є фундаментальною базою для вивчення загальнотехнічних і фахових дисциплін, освоєння нової сільськогосподарської техніки і технологій. Говорячи про другий аспект необхідності навчання фізики, ми вважаємо за необхідне приділити особливу увагу професійній спрямованості навчання курсу фізики. Особливого значення набуває ця проблема в процесі підготовки фахівців агроінженерних напрямів, оскільки в навчальних планах 30% дисциплін циклу професійної і практичної підготовки спираються на фундаментальні знання з курсу фізики.

Основу курсу фізики для агроінженерних напрямів складають факти, поняття, величини, закони, теорії, фізична картина світу, методи дослідження фізики, практичне застосування законів фізики, а також їх



прояв у природі і техніці. Факти, поняття, закони, теорії курсу фізики повинні бути подані студентам у систематизованому вигляді відповідно до дидактичних принципів систематичності і послідовного викладу знань. Більший обсяг знань і неможливість збільшення часу на вивчення матеріалу, який відображає професійну спрямованість курсу фізики, потребують ретельного відбору і систематизації навчального матеріалу. Виходячи з цього, матеріал курсу фізики розділений на дві частини: інваріантну і варіативну. До інваріантної частини віднесений матеріал, який відповідає фундаментальній складовій курсу (рис. 1).



**Рис. 1. Матеріал інваріантної частини курсу фізики**

Зміст варіативної частини побудований на основі міжпредметних зв'язків і спрямований на формування знань і умінь студентів з урахуванням майбутньої професійної діяльності. Варіативна частина повинна містити матеріал, який стосується професійної складової підготовки студентів: принципи дій пристроїв сільськогосподарської техніки; технології, пов'язані з теоретичним змістом курсу фізики і систематизовані відповідно до важливих напрямів науково-технічного прогресу.

Через зміст цього матеріалу ми реалізували принцип професійної спрямованості навчання. На цьому етапі була реальна можливість використати матеріал, пов'язаний з майбутньою діяльністю фахівця, що сприяло формуванню мотивації й інтересу до вивчення курсу фізики, активізувало роботу студентів.

Найефективніше професійно спрямований матеріал можна вивчати, розглядаючи наслідки теорій і практичних застосувань. Одним з провідних методів навчання студентів курсу фізики є розв'язування задач. Навчальні задачі призначені для вироблення в студентів умінь застосовувати закони фізики до виконання конкретних професійних завдань. Поряд з традиційними задачами, ми розглядали такі, які більш наближені до агроінженерних задач і потребують застосування знань з фізичних основ механіки, основ молекулярної фізики, термодинаміки та інших розділів курсу фізики до аналізу роботи машин, механізмів сільськогосподарської техніки та пристроїв. У ході дослідження визначено основні методичні вимоги, на основі яких розроблялися задачі з варіативним змістом:

1. Зміст задач має відповідати програмі курсу фізики та вимогам кваліфікаційної характеристики фахівця [1; 2; 3; 4] та орієнтувати студента на проблеми, які він розв'язуватиме у своїй професійній діяльності.

2. Зміст задач і завдань не повинен бути вузькоспеціалізованим, він має доповнюватися суміжними галузями знань, якими необхідно володіти

під час виконання завдань агротехнічного виробництва. Наприклад, фізичні задачі з використанням сільськогосподарських машин, механізмів, їх конструювання та розрахунків мають бути тісно пов'язані з виробничими процесами, у яких їх використовують.

3. У формулюваннях задач слід відобразити найважливіші параметри, які дадуть змогу студентам для їх розв'язання і в майбутній професійній діяльності виокремити головні показники, що визначають зміст і характер дій під час прийняття рішень.

4. Задачі необхідно складати таким чином, щоб вони відображали відповідний вид професійної діяльності, тобто за деякий відрізок навчального часу має виконуватись максимально можлива кількість часткових професійних завдань.

5. У процесі розв'язування фахово спрямованих задач потрібно аналізувати не тільки кінцевий результат, а й ознаки розвитку в означеному процесі особистості студента.

6. Розв'язування задач вимагає від студента самостійних творчих зусиль, що забезпечуватиме індивідуалізацію професійної підготовки майбутніх фахівців сільськогосподарського виробництва.

7. Під час розв'язування фахово спрямованих задач необхідно враховувати всі чинники, що сприяють формуванню мотивів до творчої професійної діяльності майбутніх фахівців.

Розв'язування професійно спрямованих задач сприяє глибокому розумінню фізичної сутності процесів, які відбуваються в природі, сільськогосподарських машинах, механізмах, пристроях. Наприклад, під час вивчення курсу "Фізика з основами біофізики рослин" для студентів напряму підготовки "Агрономія" доцільно давати завдання, які містять приклади з їх майбутнього фаху:

— Як такі рослини, як череда трироздільна, грабельки звичайні, жовтозілля звичайне використовують силу тертя (рис.2)?



**Рис. 2. Жовтозілля звичайне, череда трироздільна, грабельки звичайні**

Відповідь на це питання ми можемо пояснити, використовуючи міжпредметні зв'язки фізики та ботаніки. Насіння рослин чудово користуються законами природи, щоб після дозрівання знайти собі притулок – дати життя наступним поколінням. Насінини кульбаби, жовтозілля (рис. 2) мають гачки, тому чудово розносяться вітром. Волоски гачка жовтозілля виділяють клейкий слиз, завдяки чому чіпляються до тварин або людей і так переносяться на великі відстані. Насіння використовує сили

міжмолекулярної взаємодії. А насіння череди (рис. 2) для переміщення на великі відстані використовує силу тертя. Плоди цієї рослини клиновидні, сплюснені, з двома (рідше трьома-чотирма) зазубленими щетинками на широкому кінці. Ними воно чіпляється до одягу людей та шерсті тварин і, таким чином, розповсюджується. Розноситься воно і водою. На мілких місцях щетинки чіпляються за дно, а згодом плід проростає. Сила тертя між щетинками і ґрунтом чи шерстю тварин протидіє відриванню насінини. Досить відомий поширений бур'ян – грабельки звичайні теж використовує закони фізики. Грабельки (рис. 2 ) цвітуть півдня і не красою квітів приваблюють увагу, а пристосуванням до розмноження. Плід, який має “хвостик”, чіпляється за травинки і “вгвинчується” у ґрунт. У суху погоду хвостик скручується в пружинку, яка в дощову погоду розкручується, занурюючи плід глибше в землю. Волоски, які густо вкривають плід, перешкоджають йому рухатись у зворотному напрямку.

Розв'язування задач міжпредметного характеру стимулює пізнавальний інтерес до вивчення фізики як науки, дозволяє краще засвоювати матеріал інших дисциплін природничого циклу, розвиває їх пізнавальні та творчі здібності, впливає на формування стійких мотивів до отримання знань з фахових дисциплін. Наприклад, для студентів напряму підготовки “Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва” добиралися завдання, що містять елементи фахового спрямування на їх майбутню професійну діяльність [5]:

—Центральний транспортер комбайна КЗС-9 “Славутич” здійснює одночасно два рухи: поступальний разом з комбайном з швидкістю  $7,92\text{км/год}$  і рух назад відносно комбайна з швидкістю  $1,4\text{м/с}$ . Визначити швидкість точок транспортера відносно поля.

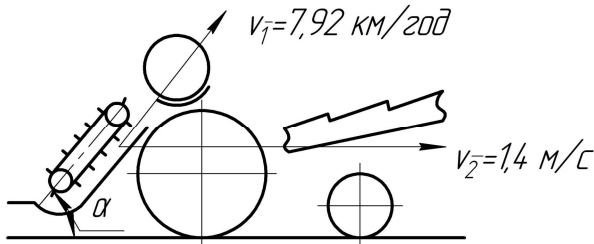


Рис. 3. Схема руху транспортера комбайна КЗС-9

Розв'язуючи такі задачі, студенти переконувалися в складності сільськогосподарських процесів, необхідності ґрунтовних знань з фізики для оволодіння основами цього виробництва. Більшість задач підбирались так, щоб їх розв'язання допомогло подолати труднощі, з якими стикаються студенти в процесі виробничої практики, під час вивчення основ агропромислового виробництва. Значущими є такі завдання, які б створювали “конфліктну ситуацію”. Спроба студентів знайти відповідь активізує їх мислення, активізує увагу до поставленої задачі, викликає підвищений інтерес. Наприклад, під час вивчення теми “Сила тертя” ми використовуємо такі завдання:

- З якою метою підніжки і поверхні педалей управління для сільськогосподарських машин виготовляють з рельєфним малюнком?

- Навіщо робочі поверхні лемешів і відвалів плуга, лапи культиваторів, сошників, диски луцильників роблять гладкими? Чому після тривалої роботи вони починають блищати на сонці?

- Який вид тертя використовується в зернозбиральному комбайні в разі передачі руху між шківками і ременем?

- Чому при зберіганні солідолу, дизельного масла й інших змащувальних матеріалів неприпустимо попадання в них пилу і дрібних твердих частинок?

- Чому зменшується глибина рельєфного малюнка на колесах тракторів, зернозбиральних комбайнів і іншої сільськогосподарської техніки в процесі її експлуатації?

Складаючи такі завдання, треба мати на увазі, що в їх умовах повинна бути відбита інформація про різні галузі місцевого і регіонального виробництва, про перспективи їх розвитку, екологічні проблеми, що виникають при цьому. Текст завдань повинен містити лише найбільш поширені виробничі терміни і поняття. Перевагу краще віддавати тим завданням, вирішення яких дозволяє спертися на наочні образи: деталі машин і механізмів, причому виробничий матеріал в їх змісті не повинен зменшувати фізичний, а при їх розв'язанні слід показувати роль фізики в сільському господарстві та його виробничих проблемах, щоб студенти усвідомили, що отримувані на заняттях фізики знання допоможуть їм надалі оволодіти вибраним фахом, успішно працювати сільському в господарстві та на виробництві.

**Висновки.** Отже, використання професійно спрямованих завдань в курсі фізики робить вагомий внесок у засвоєння фізичних знань майбутніх фахівців аграрно-технічної галузі. Упровадження професійно спрямованих завдань у навчальний процес дозволить створити цілісне і системне уявлення студентів про структуру і зміст курсу фізики, його значення для майбутньої професійної діяльності.

Основне завдання подальших досліджень полягає в пошуку різних методів і технологій, що визначатимуть цілеспрямоване формування початкових професійних знань, навичок і вмій під час вивчення курсу фізики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 0919 "Механізація та електрифікація сільського господарства". Галузевий стандарт вищої освіти України. Вид. офіційне. Міністерство освіти і науки України, Навчально-методичний центр аграрної освіти. – К., 2005. – 161 с.

2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 1301 "Агрономія" кваліфікації 3212 "Технолог з агрономії". Галузевий стандарт вищої освіти України. Вид. офіційне. Міністерство освіти і науки України, Навчально-методичний центр аграрної освіти. – К. 2005. – 183 с.

3. Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів напряму "Механізація та електрифікація сільського господарства". Галузевий стандарт вищої освіти України. Вид. офіційне. Міністерство освіти і науки України, Навчально-методичний центр аграрної освіти. – К., 2005. – 161 с.

4. Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів напряму 1301 "Агрономія" кваліфікації 3212 "Технолог з агрономії". Галузевий стандарт вищої освіти України. Вид. офіційне. Міністерство освіти і науки України, Навчально-методичний центр аграрної освіти. – К. 2005. – 183 с.

5. Збаравська Л. Ю. Збірник задач з фізики з професійним спрямуванням / Л. Ю. Збаравська, І. М. Бендера, С. Б. Слободян / – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2010. – 64 с.

#### Анотація

Проаналізовані особливості використання професійно спрямованих завдань у курсі фізики для студентів аграрно-технічних навчальних закладів. Доведено, що розв'язування задач міжпредметного характеру стимулює пізнавальний інтерес студентів до вивчення фізики як науки та дозволяє краще засвоювати матеріал інших дисциплін природничого циклу, розвиває їх пізнавальні та творчі здібності, впливає на формування стійких мотивів до отримання знань з фахових дисциплін.

**Ключові слова:** міжпредметні зв'язки, фізика, професійна спрямованість, пізнавальний інтерес.

#### Аннотация

Проанализированы особенности использования профессионально направленных заданий в курсе физики для студентов аграрно-технических учебных заведений. Доказано, что решение задач межпредметного характера стимулирует их познавательный интерес к изучению физики как науки и даёт возможность лучше усваивать материал других дисциплин естественного цикла, развивает их познавательные и творческие способности, влияет на формирование стойких мотивов к получению знаний по профессиональным дисциплинам.

**Ключевые слова:** межпредметные связи, физика, профессиональная направленность, познавательный интерес.

#### Summary

The features of using of professionally designed tasks in the physics course for students of agro-technical schools is analysed. The solving tasks of intersubjectional character stimulates cognitive interest to studying physics as a science.

**Key words:** intersubject copulas, physics, professional orientation, cognitive interest.

УДК 37.015.3:796.011.3

Л. І. Іванова,

доктор педагогічних наук, доцент

Л. П. Сущенко,

доктор педагогічних наук, професор

(Національний педагогічний

університет імені М.П. Драгоманова)

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ З ПОЗИЦІЙ АКМЕОЛОГІЇ

**Постановка проблеми.** Здоров'я дорослої людини є тією цінністю, основи якої формуються в дитячі, підліткові і юнацькі роки. Є усі підстави для розгляду здоров'я як однієї з важливих умов підвищення якості освіти. Від здоров'я людини, її вміння керувати своїми емоціями багато в чому залежить успішність у професійній і особистісній сферах життя. Зважаючи на стрімке падіння рівня здоров'я населення, фізична реабілітація посідає чільне місце в суспільстві і використовується в соціальній та професійній реабілітації як лікувальний та професійний засіб з метою комплексного відновлення фізичного здоров'я і працездатності хворих та інвалідів. У таких умовах зростають вимоги до професійної підготовки фахівця з фізичної реабілітації. Сьогодні продуктом освіти повинен бути не просто високоосвічений фахівець, а обізнана, культурна особистість із творчим критичним мисленням, конкурентоспроможна на ринку праці, яка прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни. Це спонукає по-новому поглянути на проблеми формування інтелектуального і творчого потенціалу особистості фахівця з фізичної реабілітації. У цьому соціокультурному

контексті особливого значення набуває нова інтеграційно-комплексна наука акмеологія (грец. акме – вершина, розквіт). Саме вона вивчає закономірності і технології розвитку професіоналізму й творчості як акмеформ оптимального здійснення різних видів професійної діяльності. Предмет цієї науки – закономірності розвитку і саморозвитку зрілої людини, розвитку творчої готовності до майбутньої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Високий професіоналізм і творчий потенціал фахівців є одним з найважливіших людських ресурсів, який стає чинником оптимального вирішення існуючих глобально-кризових проблем.

Питанням акмеологічних засад професійної підготовки приділяла увагу значна кількість науковців (З. Барабанова, В. Вакуленко, В. Гладкова, Н. Разіна та ін.), зокрема в професійній підготовці викладачів мистецьких дисциплін (А. Козир), майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Х. Шапаренко), вчителів-словесників в системі післядипломної освіти (В. Шуляр). Аксиологічні особливості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти стали предметом дослідження О. Падалки. Акмеологічний підхід як умову підвищення якості освіти та розвитку різних якостей особистості розглядали Г. Данилова, Л. Паращенко, Р. Попелюшко, Л. Бондаренко, О. Савін та ін.

**Мета статті** – розглянути особливості розвитку творчого потенціалу особистості фахівця з фізичної реабілітації з позицій акмеології.

Акмеологія, що інтенсивно розвивається у взаємодії з теорією управління, педагогікою, психологією, теорією і методикою фізичної реабілітації, теорією і методикою спорту, істотно змінює акценти розгляду проблеми професіоналізму, професійної майстерності, де у взаємозв'язку знаходяться професійний і особистісний розвиток професіонала.

Акмеологія вивчає розвиток саме зрілої особи. Вона відрізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, гуманістичною спрямованістю, а не тільки професійними досягненнями і ефективною самореалізацією. Як вказує О. Зав'ялова, метою акмеології є вдосконалення людини, спрямованість на досягнення нею вершин у будь-якій сфері її діяльності [1, с.3]. На сьогодні одним з найбільш розроблених напрямів прикладної акмеології є педагогічна акмеологія – наука про шляхи досягнення професіоналізму в праці педагога. Вона вивчає різні аспекти і рівні професіоналізму, а також умови і закономірності досягнення вершин професійної зрілості.

Теоретичний аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, який провела Н. Іванова, показав, що категорії “ресурс” – “допоміжні засоби” є похідними від поняття “підніматися”, або потенційна можливість їх участі в діяльності, розвитку, виробництві, споживанні та ін. [2]. Тому можна говорити про акмеологічні ресурси як про потенційні засоби, запаси, джерела, можливості акмеологічного розвитку. Н. Іванова вказує, що акмеологічні ресурси повинні “вивести” до продуктивного акмеологічного розвитку фахівця, який виступає як формування оптимального рівня готовності суб'єкта акмеологічного розвитку до саморозкриття людини, а готовність до саморозкриття особистості розуміється як самоусвідомлення власного Я (самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовідношення), самопредставлення свого

Я: самовираження, самопрезентації. Процес формування оптимального рівня готовності до саморозкриття є тривалим і багатоетапним, який включає такі процеси розвитку самосвідомості: самопізнання, самовизначення і самоідентифікації, самооцінки, самосприйняття, самовідношення, самопредставлення, самовираження, самопрезентації, самореалізації, само актуалізації та самоствердження [2].

Як вказує Т. Соловйова, молоді талановиті фахівці особливо затребувані в галузях, які динамічно розвиваються [6, с.110]. Це в значній мірі стосується й фахівців з фізичної реабілітації, творчий потенціал яких визначає ефективну діяльність як в галузі здоров'я людини, так і в галузі фізичного виховання та спорту.

У педагогіці активне вивчення феномену “творчий потенціал” почалося у 80-90-ті роки ХХ століття. Творчий потенціал людини, як вважає О. Яцкова, став одним з ключових педагогічних понять для осмислення особистості як системної цілісності у зв'язку з її розвитком і якнайповнішою реалізацією внутрішніх сутнісних сил [8, с.25].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, проведений нами, свідчить про те, що поняття “творчий потенціал” тлумачиться по-різному. Його визначають: як суму системи знань, умінь і переконань, на основі яких будується і регулюється діяльність; як розвинене почуття нового, відкритості людини до усього нового; як високий ступінь розвитку мислення, його гнучкості, нестереотипності й оригінальності, здатності швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності (Г. Браже); як інтегральну характеристику особи. Ядром творчого потенціалу виступає здатність особистості до створення нового оригінального, тобто здатність до творчості. У той же час творчий потенціал особи не може бути зведеним тільки до цієї здатності, останнє не існує як щось окреме, ізольоване від інших якостей особистості (Л. Веретенникова); як складне інтегральне поняття, що включає природно-генетичний, соціально-особистісний і логічний компоненти, які в сукупності є знаннями, вміннями, здібностями і прагненнями особистості до перетворень у різних сферах діяльності з позицій загальнолюдських норм моралі і моральності (Л. Даринська); як ефективність діяльності особистості у світі, що постійно змінюється, яка характеризується не лише ціннісно-смысловими структурами, понятійним апаратом мислення або методами вирішення завдань, але і деякою загальною психологічною базою, що детермінує їх. Є підстави вважати, що така база (такий потенціал розвитку) є системним утворенням особистості, яке характеризується мотиваційними, інтелектуальними і психофізіологічними резервами розвитку, а саме: багатством потреб і інтересів особистості, її спрямованістю на повнішу самореалізацію в різних сферах праці, пізнання і спілкування; рівнем розвитку інтелектуальних здібностей, які дозволяють людині ефективно вирішувати нові для неї життєві і професійні проблеми, особливо глобального характеру, тобто: бути відкритим до нового; реалістично підходити до вирішення проблем, бачити їх в усій складності, суперечності й різноманітті; володіти широким і гнучким мисленням, бачити альтернативні шляхи вирішення і долати стереотипи, що склалися; критично аналізувати досвід, уміти використовувати уроки з минулого; високою працездатністю людини, її фізичною силою і енергією, рівнем розвитку її психофізіологічних можливостей (Ю. Кулюткін); як систему особистісних властивостей, які

дозволяють оптимально змінювати прийоми дій відповідно до нових умов, і знань, умінь, спрямованості, що визначають засвоєння педагогічних інновацій, які в результаті спонукають особу до творчої самореалізації і саморозвитку (В. Риндак і Л. Мещерякова); як сукупність здібностей людей і їх активність у постановці і вирішенні нових творчих завдань, прояву ініціативи в новаторській, раціоналізаторській і винахідницькій діяльності, які сприяють саморозвитку особистості та її професійному зростанню (Т. Соловйова); як інтеграційну властивість особистості, яка є передумовою і результатом творчої діяльності, визначає спрямованість, готовність і здатність особистості до самореалізації. Крім того, це об'єднання особистісних здібностей, природних і соціальних сил людини (С. Щеглова) [7].

Основні аспекти розвитку акмеології, як вважають Н. Козлова, О. Берестнева та Л. Сивицька, дозволяють розглядати її в контексті сучасної освіти, виходячи з таких позицій:

1. У рамках акмеології постають завдання вивчення психолого-акмеологічних закономірностей і детермінант особистісного і професійного становлення на шляху до “акме”. Це дозволяє обґрунтувати сутнісні позиції у визначенні сучасної вищої освіти як психолого-акмеологічного процесу.

2. Процес руху людини до вершин професіоналізму і зрілості особи розглядається як “приріст” нових специфічних якостей і здібностей – акмеспрямовану мотивацію, здатність будувати і реалізовувати індивідуальну стратегію свого розвитку. Власне він і визначається як акме-орієнтований процес.

3. Ідеї цілісності, єдності особистісного і професійного розвитку людини лежить в основі акмеологічного підходу, який полягає у виявленні умов мобілізації в людини установки на свої найвищі досягнення, на якнайповнішу самореалізацію особистості.

4. Відкриття самого себе як особливої реальності, значущій і гідній вивчення, звернення в першу чергу до себе в пошуку можливостей свого прогресивного розвитку – зближують акценти акмеологічного підходу і стратегій сучасної вищої освіти.

5. Екстраполяція на теорію і методіку вищої освіти, що розробляються в рамках акмеології, завдань вивчення психолого-акмеологічних закономірностей і детермінант особистісного і професійного розвитку на шляху до “акме” дозволяє обґрунтувати сутнісні позиції у визначенні сучасної вищої освіти як психолого-акмеологічного процесу [3, с.5].

Слід зазначити, що професійна діяльність, що є об'єктом вивчення акмеології, також досліджується, переслідуючи власні цілі, іншими науками, що розглядають її у своїх специфічних аспектах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить по те, що проблема професійного розвитку особистості вивчається за декількома науковими напрямками. Одне з них пов'язане з розробкою наукових основ психології професій.

Інший напрям пов'язаний з безпосереднім вивченням індивідуально-психологічних особливостей і конкретних властивостей особистості в різних видах професійної діяльності. У рамках цього напряму була розроблена концепція формування і розвитку психологічних професійно важливих



якостей фахівця (В. Шадриков). Під професійно важливими розуміються такі якості фахівця, які безпосередньо включені в трудову діяльність і обумовлюють її ефективність. Такими можуть бути загальносоматичні (конституціональні), нейродинамічні властивості людини, особливості психічних процесів і функцій, особистісні характеристики (здібності, спрямованість, інтереси). Розвиток психологічних професійно важливих якостей сприяє підвищенню ефективності і надійності діяльності.

Третій напрям, пов'язаний з розробкою психологічних основ професійної майстерності, розглядається як один з напрямів психології праці. У рамках цього напрямку вивчаються умови і чинники професійного самовдосконалення, зростання кваліфікації, професійної компетентності, розвитку професійних умінь і навичок.

Четвертий напрям пов'язаний з вивченням акмеологічних закономірностей і детермінант розвитку професіоналізму і виявлення законів, що визначають розвиток зрілої особистості. Акмеологія, досліджуючи професіоналізм, звертається до його умов і чинників, які розглядаються через призму професіоналізму, розуміються нею вже як етапи становлення, розвитку і вдосконалення професійної майстерності і передачі його поколінню майбутніх професіоналів.

Особливе місце займає напрям, пов'язаний з акмеологією спорту. Прагнення до досягнення найбільш високих спортивних результатів є специфічною рисою спорту як унікального і багатогранного соціального феномену. Найвищі ж (абсолютні в глобальному масштабі) спортивні досягнення є свого роду еталонами людських можливостей, реалізованими у спорті в той або інший момент його історії. Ю. Курамшин вказує на те, що у зв'язку з постійним зростанням рекордів (світових і олімпійських), високими результатами на найбільших спортивних змаганнях, комерціалізацією і значним підвищенням конкуренції, а, отже, фізичною і психологічною напруженістю боротьби на спортивних змаганнях, відчувається гостра необхідність у всебічному і глибокому пізнанні сутності та значущості спортивних рекордів і вищих спортивних досягнень, чинників і умов досягнення максимальних спортивних результатів, що впливають на рівень, механізми і закономірності їх розвитку і прояву в процесі спортивної діяльності [5, с. 5]. З позицій сьогодення найвищі спортивні результати, до досягнення яких прагнуть, і заради яких тренуються спортсмени та створюється уся інфраструктура спорту в суспільстві, виявляються найменш вивченою галуззю науки про спорт. Тому питання, пов'язані з акмеологією спорту, є досить актуальними.

**Висновки.** Таким чином, розвиток творчого потенціалу особистості фахівця з фізичної реабілітації обумовлюється розвитком його пізнавальної самостійності, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності, пов'язаній з відновленням та зміцненням здоров'я різних верств населення. Розглядаючи акмеологічний підхід до особистісно-професійного розвитку фахівця з фізичної реабілітації, слід вказати на те, що саме у визначенні акмеології закладено основи і можливості акмеологічного розвитку. Тому продуктивний акмеологічний розвиток фахівця з фізичної реабілітації спрямований на формування оптимального рівня готовності суб'єкта акмеологічного розвитку до саморозкриття в професійній галузі.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження**  
вбачаємо в розробці ефективних методів розвитку творчого потенціалу особистості фахівця з фізичної реабілітації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеология физической культуры и спорта : [методические рекомендации] / Сост. Завьялова О.Б. – Красноярск, 2009. – 20 с.
2. Иванова Н. А. Содержание и сущность акмеологических ресурсов управления развитием муниципальной образовательной системой / Н. А. Иванова. Режим доступа : <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/soderzhanie-i-sushchnost-akmeologicheskikh-resursov-upravleniya>
3. Козлова Н.В. Образовательный потенциал акмеологии : [коллективная монография] / Н. В. Козлова, О. Г. Берестнева, Л. А. Сивицкая. – Томск : Издательство ТПУ. – 2007. – 145 с.
4. Костихина Н. М. Акмеология физической культуры и спорта : [учеб. пособие] / Н. М. Костихина – Омск : Изд-во СибГУФК, 2005. – 180 с.
5. Курамшин Ю. Ф. Акмеология высших спортивных достижений как раздел теории спорта / Ю. Ф. Курамшин. – СПб., 2002. – 80 с.
6. Соловьева Т. С. Творческий потенциал студентов вузов Вологодской области / Т. С. Соловьева // Проблемы развития территории. – 2012. – Вып. 3 (59). – С. 109-116.
7. Щеглова С. Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / С. Н. Щеглова. – М., 2006. – 20 с.
8. Яцкова О. Ю. Анализ понятия "творческий потенциал" в современной педагогической литературе / О. Ю. Яцкова // Педагогика: традиции и инновации II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск : Изд-во "Два комсомольца", 2012. – С. 25-

#### Анотація

У статті зазначено, що акмеологічний ресурс розвитку творчого потенціалу особистості фахівця з фізичної реабілітації пов'язаний зі здатністю особистості до самореалізації у творчій діяльності, що спрямована на зміцнення, збереження та відновлення здоров'я людини. Акмеологія як нова міждисциплінарна галузь знань у системі наук про людину, розглядає закономірності розвитку і саморозвитку зрілої людини, формування її творчої готовності до професійної діяльності.

**Ключові слова:** акмеологічний ресурс, розвиток, творчий потенціал, особистість, фахівець з фізичної реабілітації.

#### Аннотация

В статье указано, что акмеологический ресурс развития творческого потенциала личности специалиста по физической реабилитации связан со способностью личности к самореализации в творческой деятельности, которая направлена на укрепление, сохранение и восстановление здоровья человека. Акмеология, как новая междисциплинарная область знаний в системе наук о человеке, рассматривает закономерности развития и саморазвития зрелого человека, формирования его творческой готовности к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** акмеологический ресурс, развитие, творческий потенциал, личность, специалист по физической реабилитации.

#### Summary

The acmeology as a interdisciplinary knowledge field in the system of science about man considers the laws of development and selfdevelopment of mature man, forming of his readiness to professional activity.

**Key words:** acmeological resource, development, creative potential, personality, specialist of the physical rehabilitation.

УДК 378.147:658.512

**Г. И. Канюк,**  
доктор технических наук, профессор  
**Л. И. Загребельная,**  
кандидат технических наук, доцент  
**М. Л. Козлова,**  
аспирант  
(Украинская инженерно-педагогическая  
академия)

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ  
ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ “АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ СИСТЕМЫ  
УПРАВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМИ ПРОЦЕССАМИ” (АСУ ТП)  
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ И ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ**

**Постановка проблемы.** В настоящее время без АСУ ТП не обходится ни один вид человеческой деятельности – начиная от базовых отраслей промышленности (энергетика, машиностроение, топливно-энергетический комплекс, транспорт, химическая промышленность, приборостроение, производство, переработка и хранение сельскохозяйственной продукции и др.), заканчивая информационными технологиями, жилищно-коммунальным хозяйством, сферами обслуживания и быта. Поэтому учебные курсы АСУ ТП в тех или иных видах и объемах являются обязательными в учебных планах всех без исключения инженерно-технических специальностей. При этом, по мере постоянного расширения и обновления спектра различных технологических процессов и накопления информации о многообразных объектах управления различного назначения и физической природы актуальными становятся научно-педагогические задачи, связанные с разработкой универсальных интегрированных программ и методик обучения данной дисциплине. Такие методики и программы должны обеспечивать, при ограниченном времени обучения, возможность эффективного изучения как общих принципов построения, функционирования структурно-параметрического синтеза и оптимизации АСУ ТП, составляющих базовое ядро курса, так и различных особенностей конкретных систем, предназначенных для управления теми или иными технологическими процессами в различных направлениях деятельности. Создание таких программ и методик возможно только на основе интегрированного системного подхода, который должен включать методы системного анализа и генетико-морфологического синтеза АСУ ТП; унифицированные базовые понятия и классификации; иерархические структурные модели, устанавливающие связи между первичными элементами (элементарный уровень), интегральными модулями (средний уровень) и сложными комплексными системами (верхний уровень), а так же структурно-эволюционные методы генетико-морфологического синтеза систем с заданными назначением и набором свойств на основе генетического предвидения и эволюционного подхода с учетом возможных нечеткостей (неопределенностей) структуры и характеристик, создающих

соответствующие поля креативности. Таким образом, формирование содержания, моделей и методов обучения дисциплине АСУ ТП будущих инженеров и инженеров-педагогов является важной проблемой и актуальной научной-педагогической задачей. Разработка таких программ и методик обучения дисциплинам АСУ ТП (в частности для будущих инженеров-энергетиков и инженеров-педагогов) ведется в настоящее время на кафедре теплоэнергетики и энергосбережения УИПА [1,2].

**Анализ исследований и публикаций.** Немаловажным в понимание и усвоение изучаемого материала по учебному курсу АСУ ТП является четкое толкование базовых понятий и терминов, определяющих сущность и задачи изучаемой дисциплины, изучаемых объектов и предметов.

Базовые определения и понятия, которые приведены в литературе [4; 5; 6; 7] являются слишком общими и малоинформативными, а так же громоздкими и сложными для понимания и запоминания студентами, изучающими дисциплину АСУ ТП.

**Цель статьи** – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить содержание и методическую систему обучения дисциплине АСУ ТП будущих инженеров-энергетиков и инженеров-педагогов.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи исследования:

1. Выполнить анализ содержания и методик обучения дисциплине АСУ ТП в существующих системах подготовки инженеров и инженеров-педагогов, определить проблему и гипотезу исследования;

2. Выполнить систематизацию, уточнение и унификацию терминологии и классификаций АСУ ТП (с целью повышения качества их усвоения при обучении).

3. Теоретически обосновать и разработать: метод формирования и рациональную последовательность содержания обучения дисциплине АСУ ТП будущих инженеров-энергетиков и инженеров-педагогов; универсальную структурно-функциональную модель представления содержания обучения дисциплине АСУ ТП.

4. На основе разработанных методов и моделей сформировать содержание и методическую систему обучения будущих инженеров-энергетиков и инженеров-педагогов дисциплине АСУ ТП.

5. Экспериментально проверить эффективность разработанных моделей и методов обучения, внедрить их в учебный процесс.

6. Разработать и внедрить в учебный процесс учебное пособие, построенное на основе разработанных методов и моделей обучения дисциплине АСУ ТП.

Объект исследования – процесс обучения будущих инженеров-энергетиков и инженеров-педагогов дисциплине АСУ ТП.

Предмет исследования – содержание и методическая система обучения будущих инженеров-энергетиков и инженеров-педагогов дисциплине АСУ ТП.

Гипотеза исследования заключается в том, что качество усвоения студентами больших объемов разнородной и сложной для восприятия информации по АСУ ТП существенно повысится, если систематизировать,

уточнить и унифицировать базовые понятия, терминологию и классификации АСУ ТП; сформировать, структурировать и обобщить содержание обучения на основе моделей и методик, построенных с использованием унифицированных генетико-морфологических системных рядов элементов, подсистем, методов структурно-параметрического синтеза и оптимизации АСУ ТП.

В настоящей работе представлены результаты систематизации, уточнения и унификации базовых понятий и терминологии АСУ ТП с целью повышения качества их усвоения студентами при обучении.

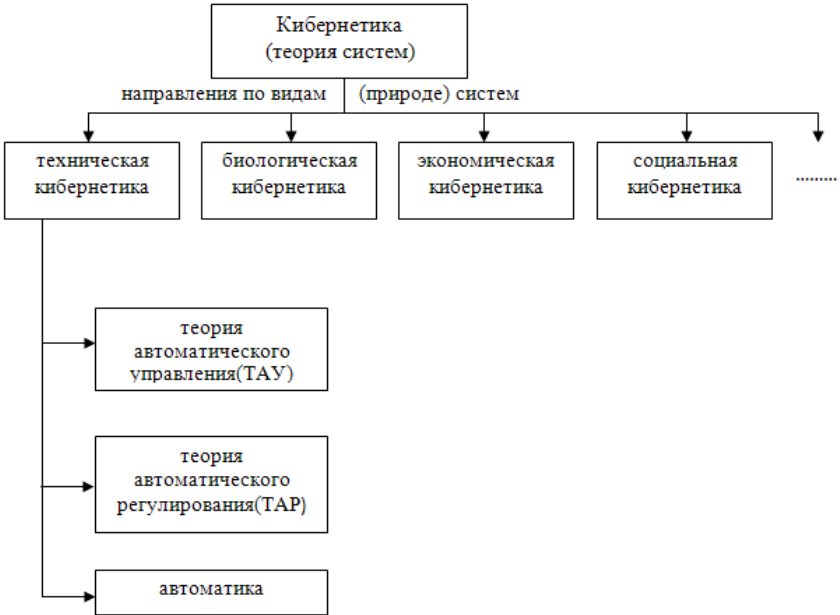
Известно, что качество обучения (понимания и усвоения изучаемого материала) в значительной мере определяется четким пониманием и усвоением исходных, базовых понятий и терминов, определяющих сущность и задачи изучаемой дисциплины, изучаемых объектов и предметов. АСУ ТП энергетической отрасли представляет собой комплексную и достаточно сложную в плане изучения дисциплину, включающую в себя элементы технической кибернетики, теории автоматического управления и регулирования, автоматики как прикладной науки об управлении, а так же принципиальные и функциональные схемы и технические характеристики управляемых энергетических объектов и их элементов. При этом, для повышения качества обучения, целесообразно выполнить системную унификацию базовых понятий и терминов, а так же уточнение некоторых из них с целью лучшего понимания и усвоения при обучении.

Например, определение АСУ ТП, приведенное в [3]: “человеко-машинный комплекс, предназначенный для решения задач управления технологическими процессами с обязательным участием человека-оператора” является слишком общим и малоинформативным, а гостризованное определение [3; 4]: “АСУ – совокупность административных, организационных, экономико-математических, методов и технических средств вычислительной техники, оргтехники и средств связи, взаимосвязанных в процессе своего функционирования в единую человеко-машинную систему для принятия управляющих решений” – слишком громоздко и сложно для понимания и запоминания.

Для разрешения этой проблемы целесообразно построить иерархическую систему исходных базовых понятий АСУ ТП, в которой понятия и определения низших (последующих) уровней опираются на понятия и определения высших уровней (“включают” их в себя), и поэтому могут быть более простыми и лаконичными в формулировке. При этом обучаемые усваивают не отдельные разрозненные понятия, а комплексную иерархическую систему базовых понятий, определений и терминов, что существенно повышает качество процесса понимания и усвоения.

АСУ ТП, включающие в себе как составные части САУ и САР, и при этом предусматривающие участие человека в решении таких задач управления, которые не могут быть формализованы, а решаются на основе опыта и интуиции человека, являются частью общего класса кибернетических систем, реализующих задачи управления и регулирования (рис.1). Поэтому исходную иерархическую структуру

базовых понятий и определений АСУ ТП целесообразно представить в форме, приведенной на рис. 2. Соответствующая система определений основных базовых понятий представлена в таблице 1.



**Рис. 1. Общая структура кибернетики как универсальной науки об управлении**

При этом общая универсальная структура АСУ ТП, включающая взаимосвязанные подсистемы САУ и САР, координируемые оператором-технологом, представляется в виде, приведенном на рис. 3.

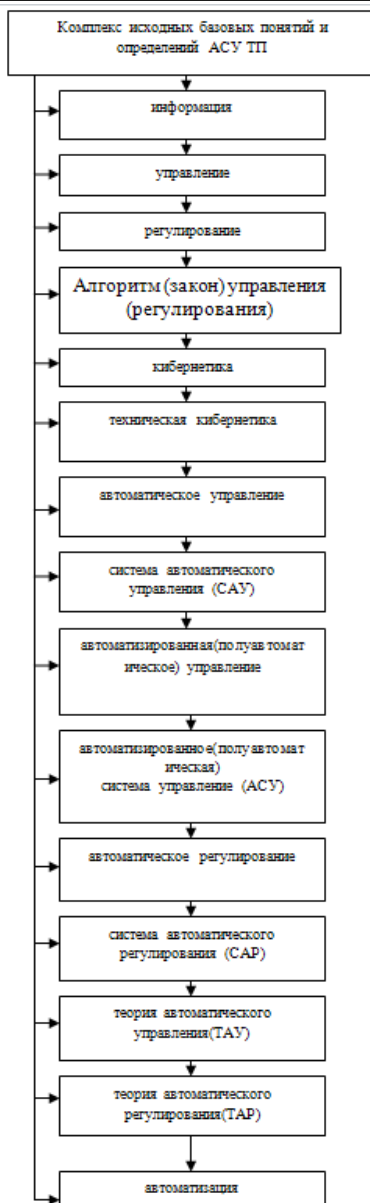


Рис.2 Иерархическая структура базовых понятий и определений по АСУ ТП

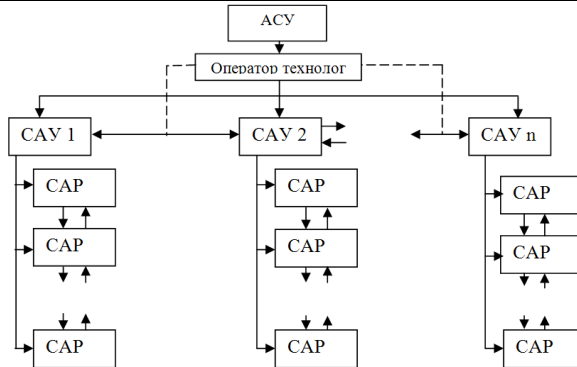
Таблиця 1

**Систематизация, уточнение и унификация терминологии и классификации Система уточненных базовых понятий и определений АСУ ТП**

Базовые понятия	Определение	Источник информации
1	2	3
Информация	(Лат. information – ознакомление, осведомление) разъяснение-совокупность и передача понятий, знаний, сведений, данных, сигналов в природных, биологических, социальных, технических системах.	[7], уточнено авторами
Управление	Совокупность действий, выбранных на основании определенной информации и направленных на поддержание или улучшение функционирования объекта в соответствии с имеющейся программой функционирования	[5]
Регулирование	От лат. (regula-направлять, упорядочивать) – совокупность действий, направленных на поддержание заданных параметров (характеристик) объекта в требуемых пределах.	[6], уточнено авторами
Алгоритм (закон) управления(регулирования)	Последовательная совокупность операций обработки информации с целью выработки эффективного (приводящего к достижению заданной цели) управляющего воздействия на объект управления	Уточнено авторами
Кибернетика	Наука, изучающая системы любой природы, способные воспринимать, хранить и перерабатывать информацию и использовать ее для управления и регулирования	Академик А.Н. Колмогоров
Техническая кибернетика	Наука, изучающая принципы управления техническими системами (машинами, аппаратами, технологическими процессами и устройствами), методы сбора и анализа информации о свойствах этих систем, синтеза алгоритмов управления и создания управляющих устройств, реализующих эти алгоритмы.	[6]
Автоматическое управление	Осуществление управления объектами и процессами без непосредственного участия человека.	[6]
Система автоматического управления (САУ)	Комплекс технических и информационных устройств и подсистем, реализующих автоматическое управление объектами или процессами.	[6], уточнено авторами



Автоматизированное (полуавтоматическое) управление	Осуществление управления объектами и процессами, при котором часть операции, которые не могут быть формализованы, выполняется человеком, а часть автоматическими устройствами.	[5,6], уточнено авторами
Автоматизированная (полуавтоматическая) система управления (АСУ)	Система “человек-машина”, включающая комплекс технических и информационных устройств и подсистем, реализующих автоматизированное (полуавтоматическое) управление объектами процессами с участие человека (оператора-технолога).	[5,6], уточнено авторами
Автоматическое регулирование	Осуществление без вмешательства человека заданных значений одной или нескольких величин, определяющих режим функционирования или технического объекта или процесса.	[6], уточнено авторами
Система автоматического регулирования (САР)	Комплекс технических и информационных устройств и подсистем, реализующих автоматическое регулирование.	[6], уточнено авторами
Теория автоматического управления (ТАУ)	Наука, изучающая принципы и методы построения, функционирования, анализа, синтеза и оптимизации САУ (включая определение программ рабочих режимов и их регулирование запуск, и диагностику технических объектов, защиту их от аварийных ситуаций и т.д.)	[6], уточнено авторами
Теория автоматического регулирования (ТАР)	Наука, изучающая принципы и методы построения, функционирования, анализа, синтеза и оптимизации САР.	[6], уточнено авторами
Автоматизация	Комплекс технических, организационных, экономических и других мероприятий, связанных с разработкой и внедрением АСУ, САУ и САР.	[6], уточнено авторами
Автоматика	Прикладная наука, изучающая практические методы создания исследования, внедрения, наладки и эксплуатации САУ и САР	[6], уточнено авторами



**Рис 3. Универсальная функциональная схема построения АСУ сложными техническими объектами**

Стрелками показаны направления возможного участия человека в процессе управления в плане координации функционирования отдельных подсистем).

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.**

1. Выполнена общая постановка актуальной научно-педагогической задачи формирования содержания, моделей и методов обучения дисциплине АСУ ТП будущих инженеров и инженеров педагогов: определены цель, задачи объект, предмет, и основная гипотеза исследований.

2. Построена системная иерархическая структура уточненных исходных базовых понятий и определений по АСУ ТП, обеспечивающая высокую эффективность их понимания и усвоения.

3. Разработана универсальная функциональная схема построения АСУ сложными техническими объектами, наглядно представляющая процессы взаимодействия отдельных групп САУ и САР между собой с участием оператора-технолога.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Канюк Г.И. Интегрированный подход к постановке курса АСУ ТП для будущих инженеров, инженеров-теплоэнергетиков, инженеров-педагогов / Г. И. Канюк, М. Л. Козлова // Збірник тез та доповідей XVII наук.-практ. конф. науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії. – 2014. – С.16-17.  
2. Канюк Г.И. Интегрированный подход к постановке курса АСУ ТП для будущих инженеров, инженеров-теплоэнергетиков, инженеров-педагогов / Г. И. Канюк, М. Л. Козлова // Збірник тез та доповідей XVII наукова-практична конференція науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії. – 2014. – С.17-18.  
3. Словарь по кибернетике / под ред. В.С. Михалевича. – 2-е изд. – К. : Гл. ред. УСЭ им. М.П. Бажана, 1989 – 751с.  
4. Политехнический словарь / под ред. И.И. Артоболевского. – М., "Советская энциклопедия", 1997 – 608 с.  
5. Промышленная теплоэнергетика и теплотехника : справочник / под ред. В. А. Григорьева, В. М. Зорина – 2-е изд., перераб. – М. : энергоатомиздат, 1991. – 588 с.  
6. Попов Д. Н. Динамика и регулирование гидро- и пневмосистем : учебник для

машиностроительных вузов / Д.Н.Попов. – М.: "Машиностроение", 1976. – 424 с.  
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2001. – 576 с.

#### Анотація

Теоретично обґрунтовується, розробляється й експериментально перевіряється зміст і методична система навчання дисципліні АСУ ТП майбутніх інженерів-енергетиків і інженерів-педагогів, яка б давала можливість студентам якісно засвоїти великий обсяг різномірної і складної для сприйняття інформації з АСУ ТП.

**Ключові слова:** АСУ ТП, методика навчання, інженер-енергетик, інженер-педагог, термінологія, дисципліна.

#### Аннотация

Теоретически обосновывается, разрабатывается и экспериментально проверяется содержание и методическая система обучения дисциплине АСУ ТП будущих инженеров-энергетиков и инженеров-педагогов, которая бы давала возможность качественно усвоить студентами большой объем разнородной и сложной для восприятия информации по АСУ ТП.

**Ключевые слова:** АСУ ТП, методика обучения, инженер-энергетик, инженер-педагог, терминология, дисциплина.

#### Summary

The content and methodical educational system of the discipline APCS of the future power engineers and engineers-educators are theoretically grounded, developed and experimentally checked.

**Key words:** APCS, training method, power engineer, engineer-educator, terminology, discipline.

УДК 372.881.1

**О. Ю. Коваленко,**

кандидат філологічних наук, доцент  
(Харківський національний економічний  
університет ім. С. Кузнеця)

## ТЕСТУВАННЯ ТА ВЗАЄМОЦІНКА В РЕЖИМІ ОНЛАЙН У СИСТЕМІ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ЗНАТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Останніми роками темпи розвитку та використання комп'ютерних телекомунікацій різко зросли завдяки різноманітним сучасним підходам та інноваційним тенденціям. Вищі навчальні заклади відіграють велику роль у становленні інноваційних процесів та підготовці технічних спеціалістів у контексті євроінтеграції. Одним із важливих завдань на сучасному етапі модернізації системи вищої освіти в галузі викладання іноземних мов є забезпечення якості підготовки випускників на рівні міжнародних вимог [3].

Розглядаючи використання комп'ютера в навчанні іноземних мов, можна виділити такі позитивні моменти: мотивує навчання, можливо, навіть більше, ніж аудіо- та відеоматеріали; дає можливість викладачеві застосовувати індивідуальний підхід; сприяє розвитку самостійності учнів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя; підвищує поінформованість щодо інших мов та культур; завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищує мовні компетенції; забезпечує сучасний матеріал, що відповідає інтересам і потребам учнів; пропонує автентичний і актуальний матеріал.

З метою вивчення іноземних мов може використовуватись як вільне спілкування в Інтернеті, так і спеціально організоване спілкування в режимі

електронної пошти, електронної конференції та дошки оголошень, проведення Інтернет-проектів (WWW-проекти і E-mail-проекти). Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення.

Найбільш широко використовується організоване спілкування за допомогою телекомунікаційних мереж: листування між окремими студентами і між цілими групами, обмін інформацією між навчальними закладами різних міст, країн. У цьому випадку викладач грає роль організатора, який допомагає спланувати листування, написати лист чи скласти колективну відповідь [1; 6].

У системі освіти сьогодні широко використовується платформа Moodle – модульне об'єктно орієнтоване динамічне навчальне середовище. Це програмний комплекс для створення та проведення курсів дистанційного навчання. Мета цього програмного комплексу – залучення студентів до формування знань. Платформа Moodle містить велику кількість інтерактивних елементів, які допомагають створювати різноманітні навчальні засоби дистанційного курсу. Інтерактивними елементами Moodle є: семінар вебінар, чат, форум, опитування, глосарії, завдання та тести. Цей модуль є стійким і забезпечує дружнє середовище. У статті ми деталізуємо, як цей метод реєг-оцінювання та тестування в режимі онлайн може використовуватись для того, щоб відповідати вимогам надійності, обґрунтованості й справедливості формальної оцінки але, що більш важливо, зменшує тягар оцінювання як для студентів, так і для викладачів.

Використання реєг-оцінювання та тестування в режимі онлайн використовується не так давно. Воно дозволяє студентам оцінювати роботу своїх однокласників і навіть власну, щоб забезпечити розвиток ряду бажаних навичок і здібностей – критичне мислення, здатність проаналізувати і синтезувати інформацію, вирішувати проблеми, оцінювати і давати зворотний зв'язок, робити ціннісні судження і рефлексію. Це метод, який залучає студентів до перегляду, оцінки і зворотного зв'язку роботи в онлайні.

Така форма, як правило, викликає додатковий інтерес у студентів, а крім того, дозволяє їм самостійно в групі без участі викладача перевірити та оцінити рівень власних знань з конкретної теми чи комплексу тем курсу. Реєг-оцінювання це оцінювання студентів іншими студентами. Така взаємодія або групова робота стала активно застосовуватися в університетах [6]. У межах комп'ютерних програм реєг-оцінювання використовуються анімаційні, звукові, ігрові елементи, а також система реєстрації ходу перевірки та її результатів, зокрема, таких показників, як час розв'язання кожної задачі, кількість помилкових і правильних відповідей, підсумкова оцінка. Саме комп'ютерне реєг-оцінювання спрямоване і служить засобом для поглибленої перевірки вивченої теми або розділу навчальної програми, ліквідації прогалин у знаннях та навичках студентів.

На відміну від техніки самооцінки, яка загалом обмежується основними рівнями пізнання [4], реєг-оцінювання надає можливість розвивати навчання на високих пізнавальних рівнях. Електронне реєг-оцінювання є засобом навчання в педагогічній системі дистанційного навчання, що містить елементи, властиві будь-якій дидактичній системі. Крім того, реєг-оцінювання в режимі онлайн є додатковим засобом

організації навчального процесу в межах традиційної освітньої системи. Таке оцінювання та контроль знань мають середній ступінь інтерактивності, відносно низьку вартість та досить розвинену інфраструктуру. Розробка комп'ютерних тестів є одним із провідних напрямків діяльності навчальних закладів, що опановують дистанційне навчання [5].

Комп'ютерне реєг-оцінювання допомагає оцінити рівень засвоєння студентом певних знань та проаналізувати результати своєї власної діяльності. На цьому етапі реєг-оцінювання дає такі можливості: швидкий зворотний зв'язок між користувачами; легкий доступ до опрацювання результатів; можливість багаторазового повторення тощо.

Зручність та перевага комп'ютерного реєг-тестування полягає в тому, що воно не потребує, щоб викладач та студенти були присутніми, знаходились біля комп'ютерів одночасно. Великих змін у процес навчання реєг-оцінювання не внесло, але зросла мотивація, якість запам'ятовування інформації.

Під час проведення контролю з іноземної мови у вищій школі використовуються сучасні інформаційні технології навчання. Саме комп'ютерне тестування стає засобом оцінки рівня та якості засвоєння освітнього стандарту студентами.

Комп'ютерні контрольні програми дозволяють проводити поточний і підсумковий контроль знань та вмінь. В умовах кредитно-модульної системи необхідно забезпечувати проміжний контроль за наступною корекцією знань та вмінь, за якістю засвоєння кожного конкретного модуля та курсу взагалі. Тому ефективним і раціональним доповненням до традиційних методів контролю рівня знань та вмінь з іноземної мови студентів стає застосування комп'ютерних тестових програм, що значно полегшує цей процес, дає змогу зробити його більш оперативним.

Такі програми можуть проаналізувати результати проведеного тестування у великих групах студентів, навіть забезпечують статистичну обробку відповідей. Таким чином, маючи ці результати та дані статистичної обробки, викладач звертає увагу на ті розділи курсу, які потребують більш детального та якісного опрацювання або повторення. При вивченні граматичної чи лексичної одиниці виділяється група способів, на основі яких розробляються тестові діагностичні завдання для побудови програм поточного та тематичного контролю. Існують різні форми та модифікації тестових програм, зміст та наповнення яких може бути різноманітним і визначається викладачем. Зміст і форма завдання, як правило, є однаковими для кожного студента, який виконує цей тест. Форми тестових завдань є відкритого та закритого типів [1]. Тести з закритими або напіввідкритими питаннями мають різноманітні форми: завдання одноразового вибору (single choice); завдання багаторазового вибору (multiple choice); завдання типу так / ні (yes/no); завдання короткої відповіді (short text/ short answer); завдання, які базуються на виборі, вірній асоціації (matching).

Тести відкритого типу передбачають вільну відповідь. Завдання відкритої форми – завдання тесту, в якому студент повинен самостійно формулювати свою відповідь. У відкритих тестових завданнях після кожного питання залишається місце для відповіді студентів (слово, закінчення,

невелике есе). Вони поділяються на: завдання з короткою вільною відповіддю, на які студент повинен написати відповідь словом, словосполученням або числом, та на завдання з розгорнутою відповіддю, на які студент повинен записати відповідь у вигляді одного або декількох речень. Ці тести повинні містити такі завдання, щоб студенти могли показати своє вміння використовувати теоретичні знання в практичній діяльності або проілюструвати практичне застосування теорії. Можна виділити такі види тестів:

- Тест на розуміння тексту. Ці тести можна ефективно використовувати для перевірки правильності побудови структур, графіків тощо. Наприклад, дається інструкція: побудуйте схему або графік, далі наводиться текст, що дається з набору визначених понять, які студент має поставити в логічний ряд. Тут можуть виконуватися продуктивні і творчі завдання, але в такому випадку потрібно збільшити час на тестування і перевірку результатів.

- Тестове завдання на доповнення. Цей тест має таку структуру:
  - 1) інструкція: доповніть або підставте у формулу відповідне значення;
  - 2) текст тесту подається у вигляді речення, в якому слово або цифра відсутні і їх потрібно вставити, додати. Тут є деякі дидактичні правила: а) у кожному завданні має бути одне доповнення; б) доповнення краще приводити в кінці речення; в) запитання потрібно формулювати чітко, без двозначного тлумачення.

- Тест у формі ситуаційного завдання. Цей вид тестів найскладніший. Він дає можливість усебічно оцінити роботу студентів над темами курсу, перевірити самостійність їх мислення при прийнятті рішень [2].

Застосування. Ефективний метод тестування у формі ситуаційного завдання та перевірки знань студентів більш високого порядку (аналіз, синтез, творче застосування знань і оцінка) можна запропонувати есе, яке як метод ще не отримало широкого розповсюдження у викладачів.

Есе передбачає висловлення автором своєї точки зору, особистої суб'єктивної оцінки предмета міркування, дає можливість нестандартного (творчого), оригінального висвітлення матеріалу; часто це розмова вголос, вираження емоцій і образність. На відміну від інших методів контролю та перевірки знань, метою есе є діагностика продуктивної, творчої складової пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає аналіз інформації, його інтерпретацію, побудову міркувань, порівняння фактів, підходів і альтернатив, формулювання висновків, особистої оцінку автора і т.п.

Застосування есе в навчальному процесі сприяє більш чіткому і грамотному формулюванню думок, допомагає розташовувати думки в чіткій логічній послідовності, передбачає вільне володіння мовою економічних термінів і понять, розкриває глибину і широту навчального матеріалу, вчить використовувати приклади, цитати, необхідні аргументи з відповідної теми. Аналізуючи зарубіжний та вітчизняний досвід застосування есе, можна говорити про чотири форми використання цього методу: 1) есе – самостійна творча робота за запропонованою викладачем темою (виконується як домашня самостійна робота); 2) есе – 30-хвилинна контрольна (або самостійна) робота з вивченого навчального матеріалу; 3) есе – 10-хвилинний вільний твір для закріплення та опрацювання нового матеріалу

(зазвичай, письмовий); 4) есе – 5-хвилинний вільний твір з метою підведення підсумків уроку і фіксування сформульованих на уроці думок і висновків за темою (найчастіше дається завдання написати, що студенти дізналися в новій темі, і задати одне питання, на який вони так і не отримали відповіді).

Наприклад, з теми заняття, пов'язаної з вивченням такого економічного поняття, як інфляція, питання для есе може бути сформульовано таким чином: “Як ви думаєте, наскільки інфляція буде впливати на ваш сімейний бюджет?”. Якщо перші два види есе оцінюються викладачем на позначку, то інші залишаються без оцінки і часто навіть не перевіряються, а служать, у першу чергу, для організації зворотного зв'язку «студент-студент» (старий і новий досвід особистості).

Критеріями оцінки есе можуть виступати такі: наявність грамотної, розгорнутої відповіді на поставлене запитання; володіння економічними поняттями і термінами; логіка побудови композиції есе; наведення аргументів, прикладів, використання графічного та статистичного ілюстративного матеріалу; вміння самостійно мислити, аналізувати інформацію, робити висновки й узагальнення; чітко і яскраво висловлювати свою точку зору, своє особисте ставлення до проблеми.

Обґрунтованість реєг-оцінювання може бути перевіреною через порівняння реєг-оцінювання з оцінкою, виставленою викладачем. Це припускає, що:

- викладач – надійний оцінювач (як освітні експерти викладачі вважаються надійними оцінювачами),

- тестові запитання встановлені правильно (обґрунтованість тестів може бути перевірена шляхом порівняльного аналізу робіт одного і того ж випробування декількома експертами (щонайменше трьома) з цього предмета),

- тест призначає надійний інструмент оцінювання (внутрішня послідовність пунктів),

- інструкції оцінювання і схеми градації є чіткими й послідовними (інструкції оцінювання та схеми градації визначають правила виставлення оцінок. Підтвердження їх обґрунтованості може здійснюватись шляхом перевірки послідовності схем градації (незалежні питання, точність) й аналізу відповідності між формулюванням питання та інструкціями оцінювання).

Завдяки реєг-оцінюванню та тестуванню студенти усвідомлюють переваги:

- розширення мотивації: для поліпшення якості процесу навчання;
- поліпшення пізнавальних і соціальних результатів у навчанні: заохочення більш глибокого мислення;
- зростання почуття відповідальності за своє навчання: підвищення значимості навчального процесу і побудованих знань;
- підвищення метакогнітивної функції: розширювати уявлення в тому, що загальні навички можуть бути отримані в навчальному закладі і застосовуватися за його межами. Крім того, мета-пізнавальні обговорення збільшують усвідомлення учасниками альтернативних перспектив щодо проблем, а також просувають самооцінку і рефлексію.

Ця робота показала, що оцінювання однокласниками при реєстрації та тестуванні є дуже ефективним у гарантуванні розвитку бажаних знань, навичок і здібностей, які вимагає сучасність для заохочення і підтримки онлайн навчання. Крім того, реєстрація та тестування сприяє просуванню самооцінки й саморегуляції учасників процесу з послідовним ефектом поліпшення якості та стандарту практики й діяльності. Слід зазначити: щоб оцінювання однокласниками або партнерами-однолітками було ефективним, суворим і відповідним, повинно бути забезпечене навчання, яке дозволить учасникам ознайомитись з процесом винаходу критеріїв оцінки, розвинути схему оцінки, оцінювання роботи, наданням і отриманням зворотного зв'язку. Крім того, учасникам потрібне заохочення і підтримка від викладача/методиста, щоб допомогти збудувати впевненість у залученні й користуванні методом оцінювання до його максимального потенціалу. Методи оцінювання, що використовуються в навчанні, мають бути придатними до потреб студента. Дизайн будь-яких онлайн-матеріалів треба ретельно обдумувати, щоб вони відповідали педагогічним потребам студентів, дозволити їм використати свій потенціал.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитренко Р. И. Некоторые формы контроля самостоятельной работы студентов по иностранному языку / Р. И. Дмитренко, Т. П. Капелла // Интенсификация учебного процесса и самостоятельная работа студентов : тезисы докладов науч.-практ. конф. преподавателей и студентов. – 1988. – С. 113-114.
2. Нагаев В. М. Оцінювання навчальної діяльності студентів за модульно – рейтинговою технологією навчання / В. М. Нагаев // Педагогіка і психологія АПН України. – 2000. – № 3. – С. 84-88.
3. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шлак. – К. : Видавничий центр "Просвіта", "Книга пам'яті України", 2000. – 368 с.
4. Boud D. The role of self-assessment in student grading / D. Boud // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1989. – № 14 (1). – P. 20-30.
5. Boud D. Peer learning and assessment/ D. Boud, R. Cohen, J. Sampson // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1999. – №24(4). – P. 413-426.
6. Brosnan M. Computer Anxiety in Students: Should Computer-Based Assessment be Used at All? / Brosnan M. In S. Brown, P. Race, & J. Bull. (Eds.) Computer-assisted Assessment in Higher Education. – London: Kogan Page, 1999. – P. 47-54.
7. Brown J. Computers In Language Testing: Present Research and Some Future Directions. Language Learning & Technology, 1 (1) / March 26, 2002. – P.44-59. [Режим доступа] : <http://polyglot.cal.msu.edu/lt/vol1num1/brown/default.html> Brown J.

#### Анотація

У статті розглядаються основні проблеми застосування тестування і взаємнооцінки в режимі онлайн, у формі оцінки і зворотного зв'язку від рівної сторони (peer). Була проаналізована результативність методу, як для асесора (експерта за оцінкою), так і для особи, яка оцінюється. Стаття пояснює переваги тестування і взаємнооцінки в режимі онлайн і виділяє важливість певних видів завдань, матеріалів і зворотного зв'язку.

**Ключові слова:** мультимедійні технології, оцінка рівною стороною, режим онлайн.

#### Анотация

В статье рассматриваются основные проблемы применения тестирования и самооценки в режиме онлайн, в форме оценки и обратной связи от равной стороны (peer). Результативность метода, как для асессора (эксперта по оценке), так и для лица, которое оценивается, была проанализирована. Статья объясняет преимущества тестирования и самооценки в режиме онлайн и выделяет важность определенных видов задач, материалов и обратной связи.

**Ключевые слова:** мультимедийные технологии, оценка равной стороной, режим онлайн.



**Summary**

This paper reports the effects of online peer assessment, in the form of peer grading and peer feedback. The effects, on both assessors and assessees, were analyzed. This paper explains the benefits of online peer assessment in general and highlights the importance of specific types of tasks, materials and feedback.

**Key words:** multimedia technologies, peer-assessment, online.

УДК 371.13:371.124

**О. М. Кондратьєва,**  
викладач  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО  
СЕРЕДОВИЩА**

Система вищої педагогічної освіти в умовах полікультурного освітнього простору обумовлює оновлення професійної педагогічної підготовки, орієнтованої на формування компетентності в майбутніх вчителів. Залежно від характеру суспільних відносин, тенденцій суспільного розвитку деякі функції педагогічної діяльності набувають пріоритетного значення. До таких функцій відноситься полікультурна функція виховної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, яка спрямована на підготовку майбутнього покоління до ефективного існування в умовах полікультурного суспільства. Разом зі збільшенням кількості функцій вчителя розширюється і його професійна компетентність.

Дослідженням наукових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті становлення гуманістичної парадигми освіти займались В. Андрущенко, В. Євтух, Ю. Жадько, І. Зязюн, Б. Кедров, С. Клепко, В. Кремень, Е. Кучменко, В. Лутай, Г. Меднікова, О. Сухомлинська та ін. Аналіз психолого-педагогічних джерел, зокрема наукові праці О. Гомонюк, Н. Касярум, Л. Коваль, В. Корнієнко, О. Хижної доводить, що проблема підготовки майбутнього вчителя, у тому числі й учителя початкової школи, у ВНЗ завжди перебувала в центрі уваги вітчизняних педагогів, психологів, соціологів. Вони визначили загальні вимоги до професійної діяльності вчителя, його основні функції, описали модель професійної педагогічної підготовки майбутнього педагога, виділили методи та зміст професійної підготовки спеціалістів. Основні підходи до формування професійної компетентності фахівців досліджувалася вітчизняними й зарубіжними науковцями. Так, вчені (В. Адольф, Т. Браже, С. Будаєв, С. Вершловський, М. Галагузова, О. Добудько, М. Кабардов, Н. Харитоновна, О. Шиян) наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти. Проте результати аналізу наукових джерел та стану професійної підготовки майбутніх фахівців свідчать, що питанню професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи не повною мірою відтворює сучасні реалії багатокультурного суспільства, що і

зумовило вибір мети нашого наукового дослідження.

Поняття “професійна компетентність учителя” розглядається як складова професіоналізму майбутнього вчителя. Процес гуманізації освіти, методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості активізували науково-педагогічну розробку цієї проблеми. Професійно-педагогічну підготовку у своїх дослідженнях науковці визначають як систему професійної підготовки вчителя, як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, які дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності [5], цілісну динамічну освіту, яка складається із взаємопов'язаних компонентів: мети, навчання, змісту освіти, мотивів навчання, діяльності викладача та діяльності студентів, технології і результату навчання.

На думку А. Ліненко [2], професійно-педагогічна підготовка є особливим психологічним станом, який характеризує вибіркову, прогностичну активність особистості на стадії її підготовки до певної діяльності. Вчена О. Абдулліна [1] характеризує професійно-педагогічну підготовку вчителя як процес навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і результат, який характеризується повним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загальнопедагогічних знань, умінь і навичок; систему, яка об'єднує відносно самостійні системи підготовки: суспільну, соціально-наукову, психолого-педагогічну та загальнокультурну.

Результатом сформованості професійної компетентності майбутнього педагога є педагогічні вміння, що представляють собою сукупність послідовних дій, частина з яких є навичками, спрямованих на розвиток гармонійної особистості.

Розроблені різноманітні моделі структури професійної компетентності. Вони відрізняються трактуванням та кількістю складових. Значна увага приділяється таким характеристикам, як комунікативність, адаптація, психологізація, соціальна захищеність, концептуальність та технологізація процесу. Однак у визначеннях професійної компетентності не виділяються якості, що необхідні майбутньому педагогу для організації міжкультурного діалогу, толерантних відносин, полікультурних взаємин. Між тим, підготовка підростаючого покоління до життєдіяльності в умовах сучасного полікультурного простору є пріоритетною. Це відображено в документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи.

Міжнародне суспільство розробило нову освітню стратегію – полікультурну освіту, основна мета якої – формування особистості нового типу – полікультурної особистості з наявними рисами толерантності, розвинутими навичками міжкультурної комунікації та здатністю до полікультурного діалогу. Для досягнення цієї мети необхідно, щоб майбутні вчителі початкової школи вміли виховувати почуття національної ідентичності та своєрідності, рівноцінності культур, багатокультурності суспільства, поваги до представників іншої культури; формувати навички полікультурної взаємодії та здатність до міжкультурної взаємодії.

Поширення процесів глобалізації та компетентністний підхід у процесі професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів зумовило загострення уваги вчених до розвитку полікультурної освіти, яка стала невід'ємним складником державної політики сучасної України. Інтеграція

України до європейського освітнього простору та приєднання до Болонської конвенції передбачають орієнтацію на реформування сучасної вищої освіти та модернізацію полікультурної підготовки педагогічних фахівців. Світові процеси інтеграції спонукають до взаємодії соціумів, що є носіями різних систем цінностей, уявлень про життя. Вони проявляються в моральних нормах та законах, звичаях, мові, духовній та матеріальній культурі. Складна історія нашої держави спричинила формування в населення України діаметрально протилежних поглядів на практично всі проблеми суспільного життя – від мовно-культурних до соціально-політичних.

Вищою цінністю полікультурного освітнього простору стає людина, а зміст і мета освіти є нерозривно пов'язані з її розвитком, соціально-педагогічною підтримкою, захистом індивідуальності, культуровідповідним вихованням, створенням умов для творчої самореалізації. Носієм та провідником ідеї полікультурності є особистість майбутнього вчителя, який не зможе результативно здійснювати педагогічну діяльність у сучасних складних соціокультурних умовах без належної підготовки. На сучасному етапі стає важливим використання в процесі підготовки майбутніх учителів технологій полікультурної освіти, які сприятимуть формуванню етнопедагогічної та іншомовної культури.

За умов полікультурності та поліетнічності українського суспільства, пошуків шляхів інтеграції до європейського освітнього, економічного, культурного простору, відкритості до співпраці та діалогу на всіх рівнях суспільного життя, полікультурна освіта стає невід'ємною частиною педагогічної культури викладача. Вона містить у собі культурологічні, соціокультурні, етноісторичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, вміння виділяти і привносити в зміст загальної освіти ідеї, які відображають культурне різноманіття світу, а також уміння організувати навчальний діалог носіїв різних культур [3].

Практична організація процесу полікультурної освіти неможлива без розробки програми підготовки вчителя до професійної діяльності у полікультурному просторі, яка передбачає врахування усіх аспектів навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Процес полікультурної підготовки як культурний феномен, розглядає С. Тішуліна. На її думку, рушійними силами якого є діалог, співробітництво його учасників, а навчальний заклад – як полікультурний простір, де живуть і відтворюються культурні зразки спільної життєдіяльності [4].

Основним орієнтиром під час розробки цієї програми виступає професійна полікультурна компетентність вчителя, структура якої відображає необхідні для навчально-виховного процесу в умовах полікультурного освітнього середовища особисті якості полікультурної особистості, а також професійні знання та вміння педагога.

Україна – держава культурного, етнічного, релігійного розмаїття, яка будує відкрите, демократичне суспільство. Відкрите середовище є результатом полікультурної освіти, тому запровадження її принципів для нашої країни є особливо актуальним. Ми вважаємо основними принципами є наступні:

➤ *принцип гуманізації*, який передбачає визнання особистості як основної цінності світової цивілізації, її прав на свободу, щастя, прояв усіх

здібностей незалежно від культурних відмінностей; організацію навчально-виховного процесу як суб'єктно-суб'єктної взаємодії;

➤ *принцип діалогу культур*, який означає перехід до полікультурної освіти, взаємодію освітніх систем, наявність дисциплін культурного характеру, вивчення культурних особливостей іншомовної країни, її традицій, побуту; – забезпечення цілісності процесу формування мовної особистості, якій притаманні поліцентричність, неоднорідність, діалогічність та полі логічність; розвиток ширих почуттів цінності Людини іншої культури, безперервний пошук істини з урахуванням рівня рефлексії людини, її здатності знаходження ціннісних орієнтирів у світі культури;

➤ *принцип культуровідповідності*, згідно з яким відбувається громадянське виховання в сукупності з детальним вивченням історико-культурного розвитку інших народів, що забезпечує гармонійний синтез громадянських та етнокультурних складових особистості;

➤ *принцип толерантності*, забезпечує визнання рівноправності усіх народів, рівноцінності самобутності їхніх культур, спрямованість на формування толерантних міжетнічних та міжкультурних відносин, умінь та навичок виховання толерантних відносин;

➤ *принцип етнопсихологізації*, передбачає врахування ментальних та культурних особливостей та специфікацій різних народів створення оптимальних умов у педагогічному процесі у вищій школі а також інтеграції цих представників до інших культур; формування умінь та навичок аналізу психологічних особливостей представників іншомовної культури;

➤ *принцип етнопедагогізації* – формування педагогічної культури майбутніх учителів з опорою на національні традиції, обряди, звичаї народу України;

➤ *полілінгвізму* – спрямованість процесу навчання у педагогічному вузі на оволодіння майбутніми педагогами кількома мовами, а особливо мовою країни, що вивчається;

➤ *діяльній* – зорієнтований на оволодіння майбутніми педагогами вміннями та навичками практичного аспекту навчально-виховного процесу у контексті полікультурної освіти;

➤ *системності* – забезпечує цілісність, послідовність, взаємообумовленність усіх рівнів підготовки студентів до навчально-виховного процесу у полікультурному середовищі.

Подані принципи можуть виступати у якості критеріїв наукового аналізу сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчально-виховної діяльності в полікультурному середовищі.

Тенденції модернізації сучасної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлені світовими освітніми тенденціями, серед яких варто назвати культурологічну спрямованість, гуманітаризацію та демократизацію. Завданням сучасної вищої школи є виховання компетентного педагогічного фахівця, який володіє не лише знаннями, високими моральними якостями, а є професіоналом у своїй справі. Полікультурний зміст професійної педагогічної підготовки містить у собі завдання, які відповідають вимогам особистісно-орієнтованої освіти, а саме:

➤ розвиток міжкультурної компетентності у кожного суб'єкта

професійної підготовки – представника тієї або іншої культури (формування образу своєї культури, її основних цінностей, вироблення рефлексивного відношення до культурних феноменів);

➤ формування позитивних “Я-і Ми концепцій” у всіх суб’єктів професійної підготовки;

➤ формування полікультурних цінностей і навичок міжкультурної взаємодії (ціннісного відношення, вмінь і реального досвіду взаємодії з представниками інших культур, обміну цінностями, ідеями і встановлення рівноправних відносин);

➤ досягнення оптимальних для кожного індивіда та його культурної ідентичності результатів, а також оптимального розвитку й інтеграції культури в цілому в професійної підготовки;

➤ формування перспективи існування і взаємодії різних культур у процесі професійної підготовки;

➤ набуття досвіду міжкультурної комунікації (у тому числі подолання міжкультурних протиріч і конфліктів) як основа визначення успішних життєвих і професійних стратегій [6].

Таким чином, ми дійшли висновку, що основною вимогою до освіти нашого часу є гуманізація навчально-освітнього процесу, яка зумовлена ідеєю самоцінності особистості, її цілісності та унікальності, постійного прагнення до самовдосконалення. Сучасна освітня система майбутнього вчителя початкової школи спрямована на інтеграцію до полікультурного освітнього простору. Визначення основних принципів та завдань професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах полікультурного середовища дають можливість удосконалення професійної підготовки в системі вищої освіти.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження буде присвячено теоретичним аспектам формування полікультурної компетентності майбутнього педагога.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Ліненко А. Ф. Готовність – як передумова творчої педагогічної діяльності / А. Ф. Ліненко // Формування творчої особистості вчителя для оновлюваної національної школи : в 2 ч. – Умань : УДПІ, 1993. – Ч. 1. – С. 104–105.
3. Сорока М. Полікультурна освіта – вимога сьогодення / М. Сорока // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – К. : Університет, 2008. – №9. – С. 53–56
4. Тишулина С.Г. Поликультурное образование в системе подготовки будущих учителей / С.Г. Тишулина // Вестник МГТУ, 2006. – Т.9. – №4. – С.573-575
5. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки”, 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г. В. Троцько. – К. : Інститут ПППО, 1997. – 54 с.
6. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : монографія / Наталія Володимирівна Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

#### Анотація

Подається характеристика професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в контексті полікультурного освітнього середовища. Аналізуються основні принципи та підходи до формування полікультурної компетентності.

**Ключові слова:** професійна педагогічна підготовка, полікультурне освітнє середовище, компетентність.

#### Аннотация

Характеризуется профессиональная компетентность будущего учителя начальной школы в контексте поликультурного пространства. Анализируются принципы и подходы к формированию поликультурной компетентности.

**Ключевые слова:** профессиональная педагогическая подготовка, поликультурное пространство, компетентность.

#### Summary

The professional competence of the primary school teacher in the context of multicultural area is characterized. The main principles and approaches to forming the multicultural competence are analyzed.

**Key words:** professional pedagogical training, multicultural area, competence.

УДК [378.147+373.3]:37.033

**А. М. Крамаренко,**  
доктор педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Постановка проблеми.** Проблема формування нової людини, яка здатна взаємодіяти з природним середовищем в умовах сталого розвитку суспільства, розглядається як одна з найпріоритетніших. З цього приводу Бернард Шоу стверджував, що ми вже навчилися літати в повітрі, як птахи, плавати під водою, як риби, – залишилось лише навчитися жити на землі, як люди. Це спонукає до активних дій, не бути пасивним спостерігачем негативного впливу на навколишнє середовище, а намагатися покращити екологічну ситуацію хоча б там, де живимо.

Цілком погоджуємося із Т. Мацковською, яка наголошує на тому, що в наш час потрібна нова філософія життя, висока екологічна культура і свідомість, у формуванні яких відповідальна роль належить саме початковій школі – одній із перших ланок становлення людини, оскільки тут закладаються підвалини інтелекту... [2, с. 44]. Тому в сучасних умовах гостро стоїть проблема підготовки майбутнього еколого орієнтованого фахівця початкової освіти, здатного до цього процесу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У теорії і практиці вищої педагогічної освіти розкрито теоретико-методичні основи екологічної освіти й виховання у вищій школі (О. Біда, Л. Білик, Ю. Бойчук, Н. Демешкант, Н. Лисенко, О. Плахотнік, Н. Рідей, Т. Сасенко, С. Совгіра, Г. Сорокіна, Г. Тарасенко та ін.), посилення ролі екологічної домінанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл (К. Гуз, В. Ільченко, Г. Пустовіт, С. Шмалей та ін.).

Проблема ціннісного ставлення до навколишнього середовища в процесі професійної підготовки зазначених майбутніх фахівців початкової освіти розглянута також у дослідженнях Н. Борисенко, Н. Граматик, Н. Казанішеної, М. Хроленко та ін.

Проте недостатньо розкриті питання науково-методичного забезпечення процесу формування екологічних цінностей вищезазначених

фахівців, що і є **метою** статті.

Науково-методичне забезпечення, яке більш детально представлено в монографії “Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика” [1], базується на наукових надбаннях відомих учених, в яких розкрито дидактичні основи оновлення змісту освіти (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, Д. Зуєв, В. Краєвський та ін.), концептуальні засади професійної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у цілому (В. Андрущенко, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.) та початкової школи зокрема (Т. Байбара, Н. Бібік, В. Бондар, Н. Глузман, Л. Коваль, Я. Кодлюк, А. Коломієць, О. Комар, С. Мартиненко, М. Марусинець, Л. Петухова, Р. Пріма, О. Савченко та ін.), формування ціннісних орієнтацій особистості (С. Литвиненко, І. Пальшкова, Ю. Пелех, А. Суценко, Т. Суценко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.), теорії і практики екологічної освіти і виховання у вищій школі (О. Біда, Ю. Бойчук, В. Мелаш, С. Совгіра, Г. Тарасенко та ін.), виховання ціннісного ставлення до природи молодших школярів (О. Грошовенко, І. Грущинська, З. Запорожан, В. Ільченко, І. Кушакова, Г. Пустовіт, В. Сухомлинський, Г. Тарасенко та ін.).

Слід виокремити такі важливі складові педагогічного супроводу формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, як:

- організація спеціальної підготовки викладачів експериментальних ВНЗ з формування зазначених цінностей у процесі впровадження професійно спрямованого теоретико-методичного семінару “Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у діяльності педагога вищої школи”, індивідуальних та колективних консультацій;

- створення професійно спрямованого середовища, в основу якого закладено використання світоглядно-ціннісних форм вітакультурного зростання учасників розвивальних навчальних відносин, реалізації відповідального ставлення до власної життєдіяльності та набуття досвіду творення себе як унікальної цілісності й індивідуальності під час виконання дослідницьких екологічних та еколого-педагогічних завдань;

- наповнення навчально-виховного процесу (викладання навчальних дисциплін, виховного впливу, НДР, педагогічної, навчально-польової та інших видів практик) екологічним змістом і спрямування його на формування в майбутніх учителів початкової школи екологічних цінностей;

- введення в навчальний процес спецкурсу “Підготовка еколога орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ”;

- упровадження у ВНЗ розгалуженої системи позааудиторної роботи екологічного змісту з метою цілеспрямованого розвитку й активізації творчого самовиявлення майбутніми педагогами екологічних цінностей;

- виявлення особливостей педагогічного впливу на стимулювання професійної рефлексії та професійної готовності студентів до формування в молодших школярів екологічних цінностей;

- експериментальна перевірка науково-методичного забезпечення формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

Виходячи зі специфіки мети та завдань дослідження, нами запропоновано такі важливі етапи формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в системі професійної підготовки:

- 1) підготовчий (забезпечення потреби студентів у засвоєнні еколога

орієнтованих знань, спонукання до активних еколого-педагогічних дій, стимулювання інтересу до саморозвитку власних можливостей і здібностей здійснювати майбутню еколого-педагогічну діяльність та позитивного емоційного ставлення до неї, емоційної оцінки);

2) змістово-практичний (формування системи еколого орієнтованих знань майбутніх учителів початкової школи; активізація процесу регуляції майбутньої еколого-педагогічної діяльності та поведінки на основі екологічних цінностей студента; стимулювання його інтелектуальної активності, в основі якої самоаналіз, самоконтроль, самооцінка в співвіднесенні власних здатностей і можливостей свого реального “Я-екоціннісного” з ідеальним “Я-екоціннісним”, чого вимагає майбутня еколого-педагогічна діяльність);

3) результативний (моніторинг процесу формування екологічних цінностей).

Взаємозв'язок запропонованого нами методичного забезпечення поетапного формування компонентів екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи відображено в табл. 1.

Дієвості педагогічного супроводу сприяють: наявність у студентів позитивної мотивації до екологічної й еколого-педагогічної діяльності; поетапність і неперервність формування екологічних цінностей; екологізація змісту гуманітарних, природничих, професійно орієнтованих дисциплін; створення можливостей для саморозвитку й самореалізації студентів у процесі навчання та проходження педагогічної практики в початковій школі; моніторинг процесу формування компонентів екологічних цінностей.

Найефективнішими в цьому процесі виявилися колективні та групові форми, методи стимулювання унікальності сприйняття й пояснення самими студентами нових еколого-педагогічних явищ, діалог і дослідницька наукова еколого орієнтована взаємодія, в якій органічно поєднується новизна наукових думок майбутніх педагогів та досвідчених науковців.

Методика поетапного формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, може бути результативною завдяки підготовці викладачів ВНЗ до цього процесу; цілеспрямованому створенню у ВНЗ розгалужених систем аудиторної та позааудиторної роботи для активізації розвитку й самовиявлення екологічних цінностей зазначених фахівців; стимулюванню професійної рефлексії та готовності студентів формувати в молодших школярів екологічні цінності; удосконаленню навчально-методичного ресурсу з формування цих цінностей.

Таблиця 1

**Методичне забезпечення поетапного формування компонентів екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи**

Етапи (мета)	Методична система			
	Завдання	Змістовий ресурс	Методи	Організаційні форми
підготовчий  (формування емоційно-мотиваційного	-забезпечення потреби студентів у засвоєнні еколого орієнтованих знань,	Дисципліни психолого-педагогічного циклу („Вступ до спеціальності”, „Основи педагогіки”, „Дидактика”,	Інтерв'ювання , анкетування, узагальнення еколого орієнтованого педагогічного досвіду	Лекції (лекція-діалог, проблемні тощо), практикуми, семінари, лабораторні



<p>компонента екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи )</p>	<p>спонукання до активних еколого-педагогічних дій, стимулювання інтересу до саморозвитку власних можливостей і здібностей здійснювати майбутню еколого-педагогічну діяльність та позитивного емоційного ставлення до неї, емоційної оцінки</p>	<p>„Психологія (загальна)“, „Вікова психологія“) (напрямок підготовки 6.010102 „Початкова освіта“)</p>	<p>вчителів початкової школи; моделювання еколого-ціннісного портрета вчителя початкової школи; робота з Державним стандартом початкової загальної освіти, програмами та підручниками для початкової школи, додатковою літературою, електронними ресурсами тощо</p>	<p>заняття тощо</p>
<p><b>змістово-практичний</b> (формування когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-творчого компонентів екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи)</p>	<p>- формування системи еколого орієнтованих знань майбутніх учителів початкової школи; - активізація процесу регуляції майбутньої еколого-педагогічної діяльності та поведінки на основі екологічних цінностей студента; - стимулювання інтелектуальної активності майбутнього вчителя, в основі якої самоаналіз, самоконтроль, самооцінка у співвіднесенні власних здатностей і</p>	<p>„Екологія“, „Основи медичних знань та охорони здоров'я“, „Основи валеології“, „Основи природознавства (ботаніка, зоологія, землезнавство)“, „Методика навчання освітніх галузей „Природознавство“ та „Суспільствознавство“ (напрямок підготовки 6.010102 „Початкова освіта“); „Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи“ (спеціальність 7.01010201 „Початкова освіта“); „Методика навчання у ВНЗ освітніх галузей „Природознавство“ та „Суспільствознавство“ , спецкурс „Підготовка еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ“ (спеціальність</p>	<p>Евристичні, інтерактивні (метод „мозкового штурму“, „снігової кулі“, „кейс-стаді“ тощо), відеометод, пошуково-дослідницькі, метод проектів, методи стимулювання та екологічної діяльності, розвитку екологічно значущої рефлексії, фасилітації тощо</p>	<p><i>Навчально-професійна діяльність:</i> лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття, еколого-психологічні тренінгові вправи, еколого-педагогічні та еколого орієнтовані соціальні проекти, ділова професійно орієнтована гра; робота в малих групах, створення навчально-методичного портфоліо; <i>позааудиторна робота:</i> неспецифічні форми (дослідницькі самостійні завдання, педагогічна практика, НДРС, творчі звіти),</p>

	можливостей свого реального „Я-екоціннісного” з ідеальним „Я-екоціннісним”, чого вимагає майбутня еколого-педагогічна діяльність	8.01010201 „Початкова освіта”); екологізація гуманітарних, професійно орієнтованих дисциплін та фахових методик початкової освіти		специфічні позааудиторні форми роботи (польова практика, екологічні експедиції, екологічні стежки, проектування мікрозаказників, природоохоронна робота, екогуртки тощо); екопросвітницька робота (екологічні свята, екофестивалі, екологічні флешмоби, участь у кампаніях Всеукраїнської екологічної ліги, Всесвітнього фонду природи тощо)
<b>результативний</b> (загальне оцінювання впливу компонентів на сформованість екологічних цінностей)	моніторинг процесу формування екологічних цінностей			- тести закритої та відкритої форм, модульні контрольні роботи; контрольні заходи тощо
<b>РЕЗУЛЬТАТ</b> – сформованість екологічних цінностей у майбутніх учителів початкової школи				

Усього в експериментальній роботі було задіяно 1050 майбутніх учителів початкової школи (експериментальні групи – 210 студентів, контрольні – 222 студенти), 166 викладачів та 240 учителів початкової школи.

На аналітико-констатувальному етапі (2007–2008 рр.) здійснено теоретичне осмислення проблеми дослідження, масиву педагогічних спостережень, визначення основних його напрямів, що передбачало пошук методів формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у філософських та психолого-педагогічних дослідженнях; уточнення базового понятійно-термінологічного апарату з окресленої проблеми.

Обґрунтування змісту, структури, функцій екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, складових педагогічного супроводу цього процесу відбувалося на аналітико-пошуковому етапі (2008–2009 рр.). На цьому етапі розроблено теоретико-педагогічну концепцію дослідження, спроектовано структурно-функціональну модель формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки та розроблено технологію її реалізації; а також здійснено проектування авторської методики й програми моніторингу сформованості

екологічних цінностей майбутніх фахівців.

На формувальному етапі (2009–2013 рр.) здійснено експериментальну перевірку структурно-функціональної моделі як цілісної методичної системи формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи та технології її реалізації; практично втілено процес поетапного формування компонентів екологічних цінностей: емоційно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-творчого. Кожен етап характеризувався змістовим та організаційно-педагогічним наповненням, що, у свою чергу, передбачало розроблення й упровадження навчально-методичного ресурсу. Під час формувального етапу створено й опубліковано авторські навчально-методичні посібники: “Методика викладання освітньої галузі “Людина і світ” (2009, 2010) для студентів напряму підготовки 6.010102 “Початкова освіта”; “Методика трудового навчання та художньої праці” (у співавторстві з К. Донських, 2009, 2010, 2011) для студентів напряму підготовки 6.010102 “Початкова освіта”, автором розроблено типову програму з курсу, матеріали до аудиторної та позааудиторної роботи еколого орієнтованого характеру; “Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об’єктами природи” (у співавторстві з К. Степанюк, 2012) для студентів спеціальності 7.01010201 “Початкова освіта”, автором також розроблено матеріали до лекційних, практичних занять та завдання до самостійної роботи; “Методика навчання у ВНЗ освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство” (2013) для студентів магістратури спеціальності 8.01010201 “Початкова освіта” та спецкурс “Підготовка еколого орієнтованих майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ”.

У процесі визначення рівнів сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи (високий, середній, задовільний, низький) перевіряли: ступінь усвідомлення сутності проблеми формування екологічних цінностей у процесі професійної підготовки та необхідності засвоєння еколого орієнтованих знань для здійснення еколого-педагогічної діяльності в початковій школі, наявність цілеспрямованого бажання засвоювати еколого-педагогічні дії в роботі з молодшими школярами тощо (емоційно-мотиваційний компонент); повноту природничо-наукових, професійно-педагогічних, методико-природничих знань екологічної спрямованості; здатність до прийняття екологічних очікувань і установок, намірів екологічного змісту; наявність відповідального ставлення до природи й дитини тощо (когнітивний компонент); міцність сформованості аналітико-оцінних, прогностичних, проєктивних і практичних еколого орієнтованих умінь, конструктивних умінь щодо відбору навчального матеріалу для молодших школярів відповідно до завдань екологічної освіти, умінь у сфері реалізації еколого-педагогічної діяльності тощо (діяльнісний компонент); сформованість рефлексивно-творчих умінь самовизначати, самопізнавати, самокорегувати еколого орієнтовані знання (рефлексивно-творчий компонент). За отриманими результатами експерименту здійснено відповідну корекційну роботу, узагальнено експериментальний матеріал, скореговано навчально-методичний ресурс.

На останньому, узагальнювальному, етапі (2013–2014 рр.) сформульовано загальні висновки роботи.

Оцінювання ефективності системи формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи відбувалося в процесі проведення моніторингу (вхідного, поточного, підсумкового) в експериментальних та

контрольних групах за двома варіантами навчання. Перший варіант експериментального навчання з формування екологічних цінностей у майбутніх фахівців здійснювався практично однаково в контрольних та експериментальних групах, а саме в ході вивчення навчальних тем еколого орієнтованої спрямованості природничо-наукових, психолого-педагогічних і методико-природничих дисциплін. В експериментальних групах до змісту практикумів включено еколого-педагогічні та методико-природничі завдання, які було спрямовано на формування еколого орієнтованих умінь студентів.

Другий варіант передбачав практичне впровадження структурно-функціональної моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи й науково-методичної системи її поетапного забезпечення. У поетапному застосуванні навчально-методичного ресурсу як складової науково-методичної системи в процесі професійної підготовки зазначених майбутніх фахівців орієнтирами його впровадження виступили методики вчених О. Біди, Н. Глузман та Л. Коваль.

З метою визначення рівнів сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи було застосовано відомі та модифіковані на їх основі методики, що суттєво підвищувало достовірність висновків: тест “Екоціннісні диспозиції” (ТЕД) В.Скребця; анкету з визначення значущості екологічних цінностей (модифіковану за Р. Турчаєвою); авторські комплексні тести закритої та відкритої форм з екологічної етики, екології, основ екологічної педагогіки й екологічної психології, методики навчання освітньої галузі “Природознавство” еколого орієнтованого характеру; самодіагностику еколого орієнтованих умінь (модифіковану за Ю. Бойчуком); ситуаційні тести на виявлення рівнів сформованості еколого-педагогічних умінь майбутніх учителів початкової школи й володіння методами формування екологічно відповідальної поведінки в молодших школярів (модифіковані за Н. Граматик); методику опитування, оцінювання рефлексії студентів, визначення рівня прояву їх самооцінки, самоконтролю та самокорекції (за Є. Роговим) тощо.

Статистичний аналіз результатів експериментального навчання дав можливість оцінити ефективність функціонування структурно-функціональної моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи й науково-методичної системи її поетапного забезпечення в процесі професійної підготовки в експериментальних і контрольних групах, про що свідчить порівняльний аналіз першого та другого контрольних зрізів (ЕГ і КГ) (рис. 2).

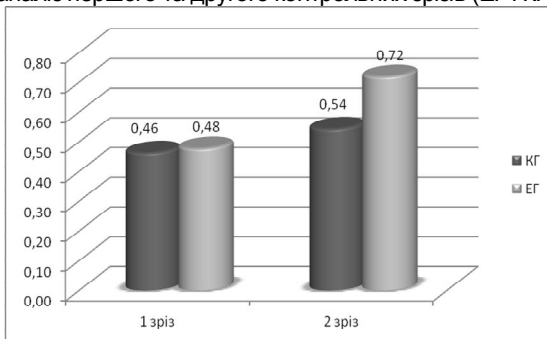
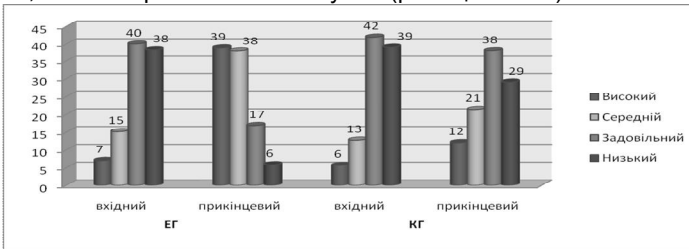


Рис. 2. Динаміка зростання сформованості екологічних цінностей

**майбутніх учителів початкової школи контрольних та експериментальних груп**

Порівняльний аналіз діагностичних зрізів зафіксував позитивну динаміку зростання рівнів сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи (рис. 3). Так, високий рівень сформованості екологічних цінностей майбутніх фахівців в експериментальних групах за показниками значно вищий, ніж у контрольних (різниця – 27%). Середній рівень становив 38% у студентів в експериментальних групах, що на 17% вище, ніж у контрольних. Задовільний рівень виявлено в 17% майбутніх учителів експериментальних груп, а в контрольних – у 38%. У 29% студентів контрольних груп визначено низький рівень сформованості екологічних цінностей, а в експериментальних – у 6% (різниця – 23%).



**Рис. 3. Динаміка рівнів сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи за даними вхідного та прикінцевого зрізів в експериментальних і контрольних групах, %**

Результат виявився очікуваним, оскільки формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи експериментальних груп здійснювалося за відповідною моделлю та технологією її реалізації. У студентів цих груп екологічні цінності набули особистісно зумовленої значущості. Яскраво вираженими виявилися вміння проектувати та проводити еколого орієнтовані уроки, виховні заходи в початковій школі, у процесі яких майбутні фахівці експериментальних груп продемонстрували особливі здатності до здійснення рефлексії власної еколого-педагогічної діяльності, накопичення практичного досвіду організації еколого орієнтованої освіти та виховання молодших школярів.

**Висновки.** Таким чином, за результатами експериментального навчання отримано статистичне й математичне підтвердження з достатньою часткою об'єктивності, що засвідчило позитивну динаміку формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми й засвідчує необхідність подальшої розробки з питання вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду формування екологічних цінностей зазначених фахівців.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : монографія / А. М. Крамаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – 380 с.
2. Мацковська Т. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження екологічного виховання молодших школярів / Тетяна Мацковська // Початкова школа. – 2015. – №4. – С. 44-47.

**Анотація**

У статті автор розкриває питання науково-методичного забезпечення процесу формування екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти. Представлено методiku та результати наукового дослідження.

**Ключові слова:** екологічні цінності, майбутні фахівці початкової освіти, науково-методичне забезпечення.

**Аннотация**

В статье автор раскрывает вопросы научно-методического обеспечения процесса формирования экологических ценностей будущих специалистов начального образования. Представлена методика и результаты научного исследования.

**Ключевые слова:** экологические ценности, будущие специалисты начального образования, научно-методическое обеспечение.

**Summary**

In the article the author reveals the issues of scientific and methodological support of the process of formation of ecological values of future specialists of primary education. There have been presented the methodology and results of scientific research.

**Key words:** ecological values, future specialists of primary education, scientific and methodological support.

УДК 37(477)(09)+6(07)

**В. М. Кушнір**

(Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини)

**ВТІЛЕННЯ ІДЕЇ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ В УМОВАХ  
УТИЛІТАРНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (60 – 70-ТІ РОКИ ХХ СТ.)**

Запровадження профільного навчання є одним із ключових завдань реформи середньої освіти, бо саме такий підхід найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, сприяє педагогічній підтримці особистісного росту, професійного самовизначення, соціальної адаптації учнів та готовності переходу їх до професійного навчання.

Хоча термін “профільне навчання” у вітчизняній психолого-педагогічній літературі став уживатися в кінці ХХ століття, проте ідея запровадження такої системи спеціалізованої підготовки старшокласників виникла значно раніше. Вивчення досвіду реалізації різних моделей профільного навчання в історії вітчизняного шкільництва, зокрема діяльності спецкласів та спецшкіл з поглибленим вивченням предметів впродовж 60-70 рр. ХХ століття, сприяє переосмисленню теперішніх здобутків у середній освіті та прогнозування майбутніх змін.

До питань створення та організації спецкласів та спецшкіл з поглибленим вивченням предметів у заявленій період неодноразово зверталися М. Скаткін, М. Роземберг, М. Шахмаєв та ін.

Серед сучасників вивченню освітніх проблем радянського періоду присвячені праці Л. Березівської, А. Вихруца, С. Дем’янчук, В. Дідуха, О. Сухомлинської, Д. Тхоржевського та ін.

Проте, історіографічний огляд проблеми засвідчив, що переважна більшість наукових розвідок стосується загалом реформування вітчизняної загальної середньої освіти в досліджуваний період, проте питання особливостей створення та організації спецшкіл та спецкласів з

поглибленим вивченням предметів як однієї із форм профільного навчання в заявлений період не висвітлювалися.

**Мета** статті – описати особливості створення та діяльності спецшкіл та спецкласів з поглибленим вивченням предметів упродовж 60-70 рр. XX століття як однієї з форм профільного навчання.

Створення шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням предметів бере свій початок з 1946 року після прийняття Радою Міністрів УРСР Постанови “Про покращення вивчення іноземних мов у семирічних та середніх школах УРСР”. Дефіцит у кадрах дипломатичного корпусу зумовив потребу організації в республіці інститутів іноземних мов, факультету міжнародних відносин (у структурі Київського університету ім. Т.Г. Шевченка), а також *три чоловічих спецшколи-інтернати з вивчення іноземної мови – у Києві, Харкові та Одесі.*

Спецшколи-інтернати були закритими навчальними заклад для дітей-сиріт та напівсиріт, батьки яких загинули під час війни. Подібно до дитячих будинків ці заклади були на повному державному забезпеченні. Вони готували дітей до вступу у виші відповідного профілю. Викладання велось українською мовою, а деякі предмети (географія, історія, математика та ін.), залежно від наявності фахівців зі знанням англійської мови, – англійською [10].

Історія створення спеціалізованих шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням *фізики, хімії та природничих наук* у СРСР розпочинається 1958 року з публікації в газеті “Правда” статті радянського фізико-хіміка, академіка АН СРСР М. Семенова “Заглядывая в завтрашний день... Заметки по некоторым вопросам перестройки средней и высшей школы”, у якій вчений аргументував потребу відбору з 8 класу по 5-8 % здібних учнів щороку для навчання у школах нового типу. Такий відбір, як наголошував М. Семенов, повинен проходити незалежно від соціального становища та впливу батьків. Основне завдання цих шкіл учений вбачав у підготовці молоді до вступу в дослідницькі виші та підготовці лаборантських кадрів для заводських лабораторій, дослідницьких інститутів та ін. [11, с.104].

В означений період законодавчої бази для створення шкіл-інтернатів не існувало. Підготовча робота по створенню такої бази велася у Москві. Значну роль у цій роботі відіграв академік АН СРСР І. Кікоін.

23 серпня 1963 було затверджено Постанову Ради Міністрів СРСР “Про організацію спеціалізованих шкіл-інтернатів фізико-математичного та хіміко-біологічного профілю”. У Постанові містилося рішення про організацію на експериментальному рівні при Московському, Ленінградському, Новосибірському і Київському державних університетах спеціалізованих шкіл-інтернатів фізико-математичного і хіміко-біологічного профілів з трьохлітнім терміном навчання. Відповідно до постанови в такій школі-інтернаті мало бути 360 учнів [7, с.159].

25 вересня 1963 року Радою Міністрів УРСР було затверджено Постанову “Про організацію в м. Києві спеціалізованої школи-інтернату фізико-математичного профілю”, відповідно до якої при Київському університеті імені Т.Г.Шевченка організовувалася спеціалізована школа-інтернат фізико-математичного профілю з трирічним терміном навчання у складі 9-10 класів з контингентом учнів 360 чоловік. Поряд із загальною освітою спеціалізована школа-інтернат надавала підготовку зі

спеціальностей програміст-обчислювач і фізик-лаборант [8].

Відбір кандидатів у школу-інтернат здійснюватися університетом з активною участю АП УРСР та органами народної освіти із числа найуспішніших учнів сільських шкіл на основі конкурсних екзаменів з профільних дисциплін та співбесід учених із вступниками.

Приїжджі та учні з малозабезпечених сімей школи-інтернату забезпечувалися гуртожитком, одягом, взуттям, а також безкоштовним харчуванням у розмірах 85 відсотків від норм, передбачених для учнів санаторно-лікувальних шкіл [7, с.159].

Для викладання профільних дисциплін, спеціальних курсів, проведення семінарів і лабораторних робіт у спеціалізованій школі-інтернат залучалися професори і викладачі відповідних державних університетів та наукові співробітники науково-дослідних установ [7, с.160].

Таким чином, створення в УРСР у досліджуваній період трьох шкіл-інтернатів з англійською мовою навчання та Київської спеціалізованої школи-інтернату започаткували становлення та розвиток шкіл з поглибленим вивченням предметів, мережа яких розширювалася впродовж 70-х, більшою мірою, 80-х років. У цих школах проводилося навчання відповідно до профілю базового університету та здійснювалася підготовка учнів до вступу в цей виш. Єдиними замовниками такої моделі профільного навчання радянської школи були партійно-державні керівні структури. Питання професійного самовизначення учнів та врахування їх інтересів чи вподобань не піднімалися. Підбір учнів до таких шкіл здійснювався із урахуванням індивідуальних здібностей.

Відповідно до Постанови *“Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи”* (жовтень, 1966 р.) з метою забезпечення поглибленої підготовки учнів з визначених навчальних дисциплін та розвиток здібностей у відповідності з інтересами та нахилами учнів, свідомого вибору молоддю професії у середній освітній ланці створювалися *спецкласи та спецшколи з поглибленим вивченням окремих предметів* (математики і обчислювальної техніки, фізики й агробіології, гуманітарних предметів та ін.) [9].

Відповідно до Положення спецкласи та школи з поглибленим вивченням окремих предметів повинні були організовуватися з дозволу Міністерства освіти УРСР за наявності висококваліфікованих педагогів, а також відповідних кабінетів і лабораторій. Передбачалося їх відкриття у населених пунктах з великою кількістю середніх шкіл.

У спецшколах та спецкласах профільна навчальна дисципліна, факультативні заняття і трудове навчання мали об'єднуватися в спеціальний цикл, який складався із основного курсу підвищеного рівня, додаткових спеціальних курсів, прикладних навчальних предметів та виробничої практики. Спеціальному курсу не надавалася вузько професійна спрямованість. При поглибленому вивченні предметів спеціальний цикл набував певного профорієнтаційного характеру, але в достатньо широкій сфері професійної діяльності.

Так, відповідно до профільних предметів спецкласи та спецшколи повинні були мати низку відділень. Наприклад, з фізики: фізика і радіоелектроніка, фізика і автоматика з обчислювальною технікою; з



біології: фізіологія рослин і рослинництво, фізіологія тварин і тваринництво, мікробіологія; з хімії: хімія і хімічні технології, хімія і агрохімія; з гуманітарних предметів: англійська, французька чи німецька мови [5, с. 169].

Важливою засадою розвитку спецкласів та спецшкіл розглядалася єдність теорії та практики, подолання відстані між теоретичними знаннями, отриманими на уроках, та завданнями практики, що забезпечували б урахування пізнавальних інтересів учнів в організації їх трудового навчання. Тому спеціальні класи і школи повинні були налагоджувати зв'язок з підприємствами, науково-дослідними закладами чи вищими навчальними закладами відповідного профілю.

На практиці найбільш поширеними в означений період були *школи з викладанням ряду предметів іноземною мовою*. У школах Української РСР вивчалися англійська, французька, німецька, китайська та іспанська мови. Не допускалося вивчення кількох мов у одній школі, бо така практика приводила до роздрібнення навчального навантаження вчителів.

Аналіз навчальних планів загальноосвітніх шкіл з викладанням низки предметів іноземною мовою дозволяє стверджувати про значне перевантаження учнів, через те, що тижневе навантаження у всіх класах таких шкіл за рахунок вивчення іноземної мови було збільшено на 2-3 години [2].

З 70-х років кількість шкіл з викладанням предметів іноземною мовою зростала. Згодом Міністерство освіти СРСР перейменувало їх у школи з поглибленим вивченням іноземної мови, не змінюючи організації навчального процесу та умов роботи вчителів. Школи створювалися у великих містах, навчатися там було престижно, тому здебільшого в них навчали дітей державних службовців та партійних керівників.

Водночас в Українській РСР в означений період створювалися школи та класи з поглибленим вивченням математики, фізики та хімії. Відповідно до архівних даних станом на 1970-1971 навчальний рік існувало 60 шкіл з поглибленим вивченням деяких предметів. 3-поміж них математика поглиблено вивчалася у 99,5 класах (3150 учнів); фізика – у 64 класах (2120 учнів); хімія – у 13 класах (9421 учень), російська література – у 6 класах (198 учнів); та у 2 класах – історію (56 учнів) [12].

Спецшколи все більше ставали елітними закладами для дітей партійного керівництва. Тому серед науковців існування таких шкіл піддавалося критиці. Так, радянський учений П. Капіца на міжнародному конгресі в Угорщині 1970 року у своєму виступі критикував школи, створені для вибраної, обдарованої молоді в галузі математики, фізики, хімії, біології. На його переконання, спецшколи з галузей мистецтв себе виправдовують, бо творчі артистичні здібності до музики, образотворчого мистецтва та ін., визначаються значно раніше, ніж здібності до творчого мислення в певній галузі науки. А школи із основних наук, на думку вченого, навіть шкодять, бо талановиті школярі для свого розумового росту потребують оточення таких самих талановитих товаришів, з якими вони могли б займатися. В існуючих школах такого взаємного навчання не виникає, зазначав вчений. Також негативним П. Каніца вважав розвиток в учнів “зарозумілості та самовпевненості”, що шкодить їхньому розвитку [1, с.156].

Після прийняття Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів “Про

завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і подальший розвиток загальноосвітніх шкіл” (1972 р.) було дещо спрощено підхід до спецкласів та шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, зокрема ліквідація будь-якої спеціалізації середньої школи. Тенденція поступової відмови від специфічних особливостей організації педагогічного процесу в школах і класах з поглибленим вивченням предметів у 1973-1974 рр. негативно проявилася в тому, що відповідними нормативними документами Міністерства освіти УРСР були ліквідовані спеціальні цикли навчальних предметів, в яких органічно поєднувались профілюючі, прикладні дисципліни, трудове навчання і виробнича практика.

Відповідно до навчальних планів середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл на 1972/73 навчальний рік максимальне навантаження учнів 9-10 класів з поглибленим вивченням окремих предметів не повинно було перевищувати 37 годин на тиждень. В одній і тій же школі дозволялося відкривати класи з поглибленим вивченням лише одного профільного предмета або двох споріднених [3, с.6].

1974 року було затверджено Міністерством освіти України Положення „Про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів”. Відповідно до документа такі школи відкривалися в складі 9-10 класів. За рішенням місцевих відділів освіти у цих школах могли одночасно функціонувати класи з поглибленим вивченням декількох предметів [6, с.8].

Відповідно до навчальних планів на 1974/75 навчальний рік для поглибленого вивчення профілюючих предметів виділялося додатково на кожний 9 клас по 3 години і на 10 клас по 4 години на тиждень за рахунок годин трудового навчання (2 години) і факультативних занять (9 клас – 1 година, 10 клас – 2 години). Навчальне навантаження в таких школах та класах становило в 9 класі – 37 годин, у 10 класі – 38 годин на тиждень [4, с. 8].

Однак підозріле ставлення до диференційованого навчання в роки застою було причиною поступового зменшення кількості таких шкіл. Наприклад, у 1967 р. на весь Радянський Союз нараховувалося біля 5000 класів з поглибленим вивченням предметів, а на кінець 70-х років їх кількість зменшилася вдвічі, до 2512 класів [13, с. 5].

Отже, школи та класи із поглибленим вивченням предметів були однією із моделей профільного навчання, яка реалізовувалася впродовж другої половини 60-70-х років. У спецшколах та спецкласах профільна навчальна дисципліна, факультативні заняття і трудове навчання мали об'єднуватися в спеціальний цикл, який складався із основного курсу підвищеного рівня, додаткових спеціальних курсів, прикладних навчальних предметів та виробничої практики. Школи з поглибленим вивченням предметів мали слугувати для відбору здібної до науки молоді та її підготовки до навчання у виші. Важливою перешкодою при реалізації такої моделі профільного навчання в зазначений період було перевантаження учнів через механічне збільшення кількості годин на поглиблене вивчення окремих предметів при збереженні загального навантаження.

У перспективі подальшого вивчення є інші форми профільного навчання, які запроваджувалися в радянській системі середньої освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Капица П.Л. Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи : доклад на Международном конгрессе по подготовке преподавателей физики для средней школы / П.Л.Капица // Эксперимент теория практика : статьи выступления. – М. : Наука. – 1974. – С. 148- 159 с.
2. Навчальні плани загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1966/1967 навчальний рік //Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1966. – № 13-14. – С.2-22
3. Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл Української РСР на 1972/73 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1972. – № 6. – С. 5-23
4. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1974/75 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1974. – №5. – С. 3-13
5. Народное образование в СССР: 1917—1967 / под ред. М. А. Прокофьева [и др.]. – М. : Просвещение, 1967. – 246 с.
6. Положение о школах и классах с углубленным теоретическим и практическим изучением отдельных учебных предметов // Сборник приказов и инструкций, 1974. – С. 8-11
7. Постановление Совета Министров СССР № 903 “Об организации специализированных школ-интернатов физико-математического и химико-биологического профиля” 23.08.1963 / сост. А. М. Абрамов. – 2-е изд. – М. : ФАЗИС, 2009. – С.159-160
8. Постанова “«Про організацію в м. Києві спеціалізованої школи-інтернату фізико-математичного профілю» // <http://upml.knu.ua/wp-content/uploads/2013/07/Potanova-1113.pdf>
9. Постанова “Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи” // [http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social\\_history\\_pedagogic/official\\_documents/Postanovi\\_CK\\_i\\_SM\\_Ukr\\_O\\_merah\\_po\\_uluchshen\\_SSh\\_1966.pdf](http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social_history_pedagogic/official_documents/Postanovi_CK_i_SM_Ukr_O_merah_po_uluchshen_SSh_1966.pdf)
10. Поздняков Е. В “Школе дипломатов” 1946-1951 / Е.В.Поздняков. – Москва – Одесса, 2013. – 73 с.
11. Семёнов Н. Н. Заглядывая в завтрашний день... Заметки по некоторым вопросам перестройки средней и высшей школы / Н.Н.Семёнов // сост. А. М. Абрамов. – 2-е изд. – М. : ФАЗИС, 2009. – С. 103-109.
12. Фактична сітка шкіл Української РСР на 1970-1971 навчальний рік // ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп. 15. – Спр. 7769 – 21 арк.
13. Шахмаев Н.И. Учителю о дифференцированном обучении / Н.И.Шахмаев. – М. : АПН СССР, 1989. – 231 с.

### Анотація

У статті описано особливості створення та діяльності спецшкіл та спецкласів з поглибленим вивченням предметів упродовж 60-70-х рр. XX століття як однієї з форм профільного навчання. Школи з поглибленим вивченням предметів слугували для відбору молоді та її підготовку до навчання в виші. Важливою перешкодою при реалізації такої моделі профільного навчання у зазначений період було перевантаження учнів через механічне збільшення кількості годин на поглиблене вивчення окремих предметів при збереженні загального навантаження.

**Ключові слова:** школи та класи з поглибленим вивчення предметів, профільне навчання.

### Аннотация

В статье описаны особенности создания и деятельности спецшкол и спецклассов с углубленным изучением предметов в течение 60-70 гг. XX века как одной из форм профильного обучения. Школы с углубленным изучением предметов служили для отбора молодежи и ее подготовку к обучению в вузе. Важным препятствием при реализации такой модели профильного обучения в указанный период было перегрузки учащихся через механическое увеличение количества часов на углубленное изучение отдельных предметов при сохранении общей нагрузки.

**Ключевые слова:** школы и классы с углубленным изучением предметов, профильное обучение.

### Summary

This article describes the features of creation and activity of special schools and special classes of depth study of subjects during 60-70 years of the XX century as one of the forms of profile education.

**Key words:** schools and classes in specialized subjects, specialized education.

**Л. В. Лазаренко,**  
учитель вищої категорії,  
учитель географії  
**А. Л. Мормуль,**  
старший учитель, учитель біології  
(КЗ “Приморський регіональний українсько-  
болгарський багатoproфільний лицей”)

## **АНАЛІЗ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ФАКТОРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА СТАН ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ**

**Постановка проблеми.** Проблема збереження і зміцнення здоров'я вчителя є пріоритетним завданням організації навчального процесу. Сучасна освітня парадигма зорієнтована на тісну співпрацю педагогічного й учнівського загалу. Педагоги в значній мірі відповідають за розвиток здоров'яформувальних і здоров'язбережувальних компетентностей учнів. Демонстрація переваг здорового способу життя на власному прикладі – важлива умова результативності роботи в означеному напрямку.

Валеологічні аспекти майбутнього фаху необхідно пропагувати й утілювати серед студентів педагогічних вишів заздалегідь. Розуміння принципів здорового способу життя має стати не гаслом, а щирою внутрішньою потребою. Студентська молодь, яка свідомо обирає здоровий спосіб життя та вважає, що здоровим бути престижно, зможе й надалі впевнено нести ці переконання до своїх вихованців.

Таким чином, проблема дослідження полягає у визначенні тих факторів професійної діяльності вчителя, що негативно впливають на стан їхнього здоров'я та можуть призвести до формування професійних захворювань. Усунення або послаблення дії цих негативних чинників дозволить покращити умови та підвищити результативність роботи вчителів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Професія педагога має величезну соціальну значимість, оскільки на ньому лежить велика відповідальність не лише за навчання, розвиток, виховання дитини, а й за її здоров'я. У той же час численні дослідження доводять, що професію педагога можна віднести до “групи ризику” з низькими показниками соматичного та психічного здоров'я [1-3].

Проблема професійного здоров'я педагогів набуває особливої важливості й все більше привертає увагу фахівців. Значна кількість теоретичних і практичних робіт з питань професійного здоров'я свідчать про існування стабільно високого попиту освітянської спільноти на вивчення проблем гігієни розумової праці. Раціоналізація педагогічної діяльності в свій час цікавила як вітчизняних (І. Карпова, Г. Апанасенко, Л. Мітіна, Г. Мешко, Р. Валецька), так і зарубіжних учених (Б. Чумаков, В. Грибан, Е. Вайнер) [4-14].

**Мета статті** – вивчити вплив професійної діяльності учителя на стан його здоров'я та визначити умови активної життєдіяльності як гарантії успішного розвитку та реалізації творчого потенціалу педагогічного працівника.

**Завдання дослідження.** Результати дослідження повинні звернути увагу викладацької та студентської аудиторії на суттєві розбіжності традиційних очікувань і реалій учителювання; зруйнувати стереотип сприйняття інтелектуальної праці як виключно розумової, нагадати про необхідність комплексного підходу до фахового формування педагога.

**Виклад основного матеріалу.** Існує безліч валеологічних технологій і методик, проте найдієвішими засобами дослідження завжди виявляється з'ясування, аналіз і узагальнення конкретних системних чинників і фактів, підтверджених локальними дослідженнями. Результати експерименту, отримані методом порівняльного аналізу, мають набагато більший ступінь достовірності.

У ході дослідження був проаналізований спосіб життя та показники професійного здоров'я вчителів комунального закладу (КЗ) "Приморський регіональний українсько-болгарський багатопрофільний ліцей" у контексті їхньої педагогічної діяльності та проведений порівняльний аналіз стану здоров'я двох категорій суміжних за напрямком роботи з людьми професій: педагогічних і медичних працівників.

Об'єктом вивчення обрано загальний стан здоров'я педагогів КЗ "Приморський регіональний українсько-болгарський багатопрофільний ліцей" і медичних працівників Приморської центральної районної лікарні (ЦРЛ).

Група працівників охорони здоров'я була вибрана для порівняння не випадково; медики, як і педагоги, за своїм навантаженням та виробничими вимогами відносяться до однієї групи праці – розумової. Суттєвим аргументом стало також те, що в ході своєї професійної діяльності і вчителі, і медичні працівники мають справу з людьми. Педагоги звертають більшу увагу на розвиток здоров'я формуючих компетенцій, а медичні працівники – на здоров'я зберезувальних.

У процесі дослідження здійснено аналіз антропометричних показників вчителів ліцею; проаналізовано структуру соматичних захворювань учителів ліцею та медичних працівників; порівняно структурні розподіли захворюваності педагогів і медичних працівників; розглянуто порушення зорового аналізатора та дисфонії вчителів-предметників й учителів початкових класів; проведено діагностику рівня здоров'я вчителів; досліджено спосіб життя вчителів в аспекті основного здоров'я формувального чинника; встановлено фактори, що, на думку, респондентів впливають на стан їхнього здоров'я.

Дослідження охоплювало 19 учителів ліцею і 18 медпрацівників ЦРЛ, середній вік учителів складав 47 років та 40 років у медпрацівників. Педагогічний стаж роботи становив в середньому 24 роки, а медичний – 17 років. Для оцінки стану здоров'я з усього різномаття існуючих діагностичних методів застосовувалися ті, що не вимагають спеціальної медичної підготовки та обладнання. Антропометричні вимірювання проведено за класичною методикою Кетле [15]. Визначення стану здоров'я проводилося за методом Войтенка [13]. Артеріальний тиск (АТ) вимірювали методом Короткова [15]. Функціональні можливості організму визначали за допомогою проби Штанге та проби Генчі, методом статичного балансування [15]. Оцінка гостроти зору проводилася за допомогою таблиці Сивцева [15].

Отримані показники були використані для визначення біологічного

віку за формулами Войтенко [13].

Для визначення структур соматичних захворювань та соціальних аспектів здоров'я вчителів і медичних працівників було проведено опитування.

Усі цифрові дані оброблено методами біометрії за допомогою персонального комп'ютера в пакеті "Аналіз даних Microsoft Word 2003".

Для оцінки загального фізичного стану вчителів застосували індекс маси тіла як один із медичних показників здоров'я людини.

Було з'ясовано, що більшість учителів мають нормальну вагу (42%), незначну надлишкову масу мають (26%), що може бути триггерним фактором у розвитку хронічних неінфекційних захворювань. Такий оптимістичний розподіл показника можна пояснити тим, що майже половина вчителів відвідують різноманітні секції з метою підтримки стану здоров'я, а саме: фітнес-клуби, басейн, танцювальний гурток.

За результатами опитування було з'ясовано, що "лідером" у структурі захворюваності педагогів є неврологічні – 76% вчителів скаржаться на головний біль. Високу питому вагу займають офтальмологічні захворювання (58%). Серцево-судинні захворювання та захворювання органів травлення складають приблизно однаковий відсоток (39% і 40% відповідно). Активні скарги на проблеми з боку опорно-рухової та сечостатевої системи складають по 16%. Крім того, більшість педагогів вказали декілька захворювань. Відмітимо певну байдужість у ставленні до свого здоров'я багатьох респондентів. При опитуванні з'ясувалося, що більшість (80%) не беруть лікарняні при загостренні хронічних захворювань та гострих респіраторних захворювань.

Загальновідомо, що до основних професійних захворювань педагогів прийнято відносити: міопію (короткозорість), ларингіт, синдром хронічної втоми, гіподинамію, остеохондроз [2].

Було досліджено частоту наявності двох професійних захворювань: міопії та ларингіту серед учителів початкової школи та ліцею. З'ясувалося зниження гостроти зору вчителів (53% та 64% відповідно), що викликано однаковим постійним напруженням зорового аналізатора: перевірка зошитів, використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

ЛОР-захворювання частіше зустрічаються серед учителів молодшої школи (62%), ніж серед учителів ліцею (26%). Вважаємо: це пов'язано з тим, що робота з дітьми 6-10 років потребує постійного напруження мовного апарату вчителя, оскільки навички самостійного засвоєння знань в учнів молодших класів лише формуються.

Аналіз соматичних захворювань серед медичних працівників показав: високий рівень неврологічних захворювань (80%), гастроентерологічних (58%), серцево-судинних (41%), патологію зору (33%), незначний відсоток становлять урологічні і ЛОР-захворювання. Слід відмітити відсутність скарг на захворювання з боку опорно-рухового апарату.

Цікаві дані були отримані в результаті порівняння структур соматичних захворювань двох груп різних професій.

Відсоток неврологічних та серцево-судинних захворювань приблизно однаковий у двох групах. Проте спостерігаються суттєві відмінності в співвідношенні захворювань таких систем, як ЛОР (учителі 31% і 8% у

медпрацівників), зір (58% і 33% відповідно), зворотня картина спостерігається з органами травлення (40% вчителі і 58% медики). Вірогідно, що ці відмінності пов'язані зі специфікою професійної діяльності. Зокрема, збільшення кількості захворювань органів травлення медиків ЦРЛ, можливо, пов'язане з використанням дезінфікуючих засобів.

Проблема визначення біологічного віку є одним із ключових завдань геронтології, так як він дозволяє встановити рівень стану здоров'я та темп старіння. Зрозуміло, що випередження біологічним віком календарного вказує на наявність факторів ризику, які необхідно вчасно усунути.

Проведення певних розрахунків згідно з методикою Войтенко дозволили визначити відповідні до стану здоров'я педагогів функціональні класи (ФК). Аналіз отриманих результатів показав, що більшість учителів мають середній стан здоров'я (31,6%), який не відрізняється від популяційного стандарту – третій ФК. Достатньо високий відсоток (26,3%) складають люди з четвертим ФК – поганий стан здоров'я з прискореним темпом старіння. Тільки по 15,6% становлять учителі з добрим та дуже добрим станом здоров'я й уповільненим темпом старіння. 10,5% вчителів мають дуже поганий стан здоров'я та прискорений темп старіння. Такий розподіл показників підтверджує факт впливу професійної діяльності на біологічний вік людини – середній стаж учителів ліцею становить 24 роки.

Шляхом порівняння розподілу результатів ФК між працівниками освіти та медицини з'ясувалося суттєва відмінність: серед медпрацівників набагато вищий відсоток осіб з поганим станом здоров'я та пришвидшеним темпом старіння, незважаючи на те, що вік та стаж роботи в медиків менший, ніж у вчителів. Допускаємо, що таке розходження пов'язане з різним видом емоційного навантаження. Вчителі спілкуються з дітьми, а медичні працівники мають справу з різновіковими групами людей з проблемним здоров'ям. Вважаємо, що медики отримують менше позитивних емоцій на роботі, ніж педагоги, які можуть урізноманітнювати свою працю творчими завданнями, нестандартним ставленням до власної діяльності.

При визначенні соціальних аспектів здоров'я і способу життя вчителів та медичних працівників з'ясувалося, що розвиток багатьох соматичних захворювань пов'язаний з негативним впливом ряду факторів внутрішнього і зовнішнього середовища – факторами ризику. Умовно їх поділяють на дві групи: фактори зовнішнього середовища (соціально-культурні) і внутрішні. До першої групи належить генетичний ризик, тобто спадкові захворювання і хвороби зі спадковою схильністю. До другої групи належать такі чинники, як забруднення зовнішнього середовища, малорухливий спосіб життя, психічно-емоційне перенапруження, нераціональне і незбалансоване харчування, шкідливі звички (куріння, вживання алкоголю, наркотиків).

Проведене опитування дозволило з'ясувати, чи вважають свій спосіб життя здоровим представники двох професій – педагоги і медичні працівники. Відповіді двох професійних категорій суттєво не відрізняються. Результати свідчать про негативну тенденцію в двох групах. Майже половина респондентів вважають, що вони ведуть нездоровий спосіб життя.

Медичним працівникам і педагогам запропонували визначити рейтинг п'яти основних факторів ризику стану здоров'я (табл.1).

**Рейтинг факторів ризику здоров'я**

рейтинг	вчителі	медичні працівники
	Фактор ризику	Фактор ризику
1.	Гіподинамія	Екологія
2	Шкідливі звички	Стреси
3	Стреси	Харчування
4	Харчування	Шкідливі звички
5	Екологія	Гіподинамія

Очевидною є відмінність у визначенні пріоритетів. Таку розбіжність у відповідях можна пояснити тим, що вчителі навчають, виховують дітей із задовільним здоров'ям, а медичні працівники постійно мають справу з хворими. Можна припустити, що підсвідомо педагоги відповідали саме з урахуванням факторів ризику здоров'я учнів.

**Висновки.** Методологічний аналіз антропометричних показників виявив, що в більшості вчителів ліцею індекс маси тіла відповідає статі та віку. У структурі соматичних недугів учителів переважають неврологічні та офтальмологічні захворювання, які належать до професійних. Фактичний біологічний вік у більшості вчителів збігається з календарним.

Педагоги старших і молодших класів мають високий рівень зниження гостроти зору та прояву дисфонії. Проте голосовий апарат учителя молодших класів отримує більше навантаження в порівнянні з голосовим апаратом учителя, що викладає в старших класах і, як наслідок, відсоток респондентів з активними скаргами на дисфонію зростає.

Виявлено специфічний розподіл соматичних захворювань серед працівників різних професій, але однієї сфери діяльності – робота і взаємодія з людьми.

Схожі недуги вчителів і медичних працівників (скарги на головний біль, порушення нормальної діяльності серцево-судинної системи) відображають однакове навантаження на центральну нервову систему, органи зору, емоційну сферу.

Разом з тим, існують захворювання, прояв яких залежить від специфіки професії, наприклад, спілкування з людьми з вадами здоров'я, використання дезінфікуючих засобів для медиків. Учителі, натомість, працюють в умовах нервового перевантаження, постійної стресової ситуації та ведуть малорухомий спосіб життя.

Професійна діяльність впливає на світосприйнятті людини. Так, лікарі намагаються вилікувати хворобу, а педагоги – попередити її, формуючи в дітей валеологічні знання.

**Перспективи подальшого пошуку в напрямі дослідження.** Отримані результати будуть використані для розробки рекомендацій для майбутніх педагогів з метою покращення умов здійснення освітнього процесу та підвищення його результативності. Використані в дослідженні методи можна адаптувати для швидкого оцінювання динаміки індивідуального здоров'я. Спираючись на результати дослідження, можна обґрунтувати зростання значення використання здоров'язбережувальних і здоров'яформувальних технологій у навчально-виховному процесі, розширити межі застосування валеологічного підходу у формуванні здорового освітнього середовища.



#### ЛІТЕРАТУРА

1. Воронцова Т. В. Основи здоров'я : підручник для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко. — К. : Алатон, 2009. — 200с.
2. Митина Л. М. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология / Л. М. Митина // Нар образование. — 1998. — № 9-10. — С.166-170.
3. Ахмерова С. Г. Состояние здоровья и профессиональное долголетие учителя / С. Г. Ахмерова // Вестник Башкирского пед. ун-та, Сер. : Педагогика и психология. — 2000. — № 1. — С. 10-16.
4. Амосов Н. М. Размышления о здоровье / Н. М. Амосов. — М. : Физкультура и спорт, 1987. — 64 с.
5. Валецька Р. О. Основи валеології : підручник / Р. О. Валецька. — Луцьк : Волинська книга, 2007. — 348 с.
6. Психология здоровья : учебник для вузов / Г. С. Никифоров [и др.] ; под общ. ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2006. — 607с.
7. Гладышев Ю. В. Валеология : учебно-методический комплекс / Ю. В. Гладышев, Н. Г. Гладышева. — Новосибирск : НГУЕУ, 2008. — 108 с.
8. Сураvegина И. Т. Здоровый образ жизни выбери сам: Здоровье человека как экологическая проблема / И. Т. Сураvegина // Экология и жизнь. — 2007. — № 4. — С. 28-31.
9. Вороненко Ю. В. Соціальна медицина та організація охорони здоров'я / Ю. В. Вороненко, В. Ф. Москаленко. — Тернопіль : Укрмедкнига, 2000. — 680 с.
10. Вайнер Е. Н. Валеология : учебник для вузов / Е. Н. Вайнер. — М. : Флинта: Наука, 2011. — 416 с.
11. Дубровский В. И. Валеология. Здоровый образ жизни / В. И. Дубровский. — М. : Retorika-A, 2001. — 386 с.
12. Грибан В. Г. Валеология : підручник для студентів ВНЗ / В. Г. Грибан. — К. : Центр учбової літератури, 2008. — 214 с.
13. Маркина Л. Д. Определение биологического возраста человека методом В. П. Войтенко : учебное пособие для самостоятельной работы студентов медиков і психологов / Л. Д. Маркина. — Владивосток : Изд-во ТГМУ, 2001. — 125 с.
14. Апанасенко Г. Л. Медична валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. — К. : Здоров'я, 1998. — 242 с.
15. Майданник В. Г. Педиатрія : підручник для студентів вищих медичних закладів / В. Г. Майданник. — Харків : Фоліо, 2002. — 1125с.

#### Анотація

У статті висвітлюються фактори впливу професійної діяльності учителя на стан його здоров'я. Визначаються умови активної життєдіяльності як гарантії успішного розвитку та реалізації творчого потенціалу педагогічного працівника.

**Ключові слова:** здоров'я, професійна діяльність, освітній процес, біологічний вік.

#### Аннотация

В статье обсуждаются факторы влияния профессиональной деятельности учителя на состояние его здоровья. Определяются условия активной жизнедеятельности как гарантии успешного развития и реализации творческого потенциала педагогического работника.

**Ключевые слова:** здоровье, профессиональная деятельность, учебный процесс, биологический возраст.

#### Summary

Factors of influence the professional activity of teachers on their health are discussed in the article. Terms of active life, as a guarantee of the creative professional development are considered.

**Key words:** health, professional activity, educational process, biological age.

**О. В. Лебідь,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## **ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ”**

**Постановка проблеми.** Освіта в наш час є основою добробуту як суспільства загалом, так і кожної людини зокрема. Процес підготовки кваліфікованого фахівця є однією з головних проблем професійної педагогіки. У становленні професіонала актуальним завданням сьогодення є така підготовка, результатом якої виступає здатність легко адаптуватися до змін у житті, розвивати власну компетентність і культуру. Підготовлений до професійної діяльності майбутній фахівець зі сформованим високим рівнем професійної культури матиме можливість більш гнучко аналізувати різні ситуації, мобільно реагувати на зміни в соціальному, культурному й економічному житті суспільства, здійснювати ефективне ділове спілкування у процесі професійної діяльності, самовдосконалюватися протягом усього життя.

Сучасні тенденції модернізації освіти зумовлюють оновлення управління загальноосвітніми навчальними закладами. Перед керівниками шкіл постають нові завдання, які потребують умінь аналізувати великий обсяг фактичного матеріалу, узагальнювати тенденції, прогнозувати розвиток педагогічної системи школи, приймати рішення, організовувати їх виконання, оцінювати результати. Керівники шкіл все більше відчують вплив ринкових відносин, усвідомлюють, що управлінські процеси не обмежуються внутрішньошкільним управлінням. Посилюється вплив соціуму, громадськості на управлінську діяльність. Особливої уваги керівників шкіл потребує управління людськими ресурсами, залучення педагогів, батьків, учнів до вирішення шкільних проблем [2].

За таких умов діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів значно ускладнюється, оскільки вони вже не є пасивними виконавцями формальних інструкцій і вказівок. Практика показує, що більшість керівників шкіл добре усвідомили необхідність власної активності, самостійності, що вони повною мірою відчують відповідальність за прийняті рішення.

Тому, коринним чином повинен змінитися процес підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх закладів, цьому, на нашу думку, повинна сприяти підготовка таких фахівців у магістратурі.

Сьогодні в Україні відповідно до змісту документів Болонського процесу здійснюється магістерська підготовка майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів за спеціальністю “Управління навчальним закладом”. Це високий рівень професійної підготовки педагога до виконання ним функцій керівника навчального закладу [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемі фахової підготовки магістрів різних спеціальностей присвячено праці таких науковців, як Д. Бебеки, Т. Дмитренко, О. Ковальчук, В. Луначека, В. Люльки, В. Маркевич, Н. Мачинської, Л. Огнівка, Л. Олійника, Н. Рептуха, Г. Ржевського, Ю. Слободяника, І. Соколової, Г. Яворської та інших. Вагомим внеском у

розвиток проблеми професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти у вищому навчальному закладі стали праці Є. Березняка, В. Береки, Л. Даниленко, Л. Карамушки, М. Лещенка, В. Луначека, В. Мадзігона, В. Маслова, Н. Меркулової, А. Светлорусової, В. Хоменка та інших.

**Мета статті** – проаналізувати особливості формування змісту професійної освіти магістрантів зі спеціальності “Управління навчальним закладом” в умовах вищого навчального закладу.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Загальновідомою є істина про те, що першопричиною процвітання чи, навпаки, занепаду як держави у цілому, так і кожної організації зокрема є, відповідно, майстерне чи бездарне управління. Саме тому проблема професійної підготовки управлінського корпусу керівників навчальних закладів набуває надзвичайної актуальності, оскільки від її успішного вирішення багато в чому залежить ефективність майбутнього розвитку Української держави.

У Законі України “Про загальну середню освіту” зазначено, що “посаду керівника загальноосвітнього навчального закладу незалежно від підпорядкування, типу і форми власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше трьох років, успішно пройшла атестацію керівних кадрів освіти у порядку, встановленому Міністерством освіти України” [3]. Виходячи з цього, ми можемо зазначити, що до магістратури “Управління навчальним закладом” може вступити людина, яка отримала повну педагогічну освіту незалежно від спеціальності. Так, наприклад, директором школи можуть стати вчитель української мови і літератури, початкових класів, іноземної мови тощо.

До сказаного варто додати, що діючі стандарти вищої педагогічної освіти підготовки бакалавра й спеціаліста, на базі яких в подальшому і будується магістерська програма, фактично не передбачають підготовку за фахом “Керівник навчального закладу”. Наприклад, при підготовці до майбутньої можливої управлінської діяльності вчителя початкових класів надається навчальна дисципліна “Організація і управління в початковій школі”, а для вчителя фізичної культури “Управління в сфері фізичного виховання”. Можна зробити висновок, що за період професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі, проблемі готовності вчителя до управлінської діяльності майже не надається уваги.

Освітньо-професійна програма підготовки магістра забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю і кваліфікації магістра на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки бакалавра, а також здобуття кваліфікації магістра може здійснюватися на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста [6]. У свою чергу, освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів і спеціалістів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» не існує.

Досвід використання освітніх програм магістратури показує, що адекватне наповнення їх варіативних блоків в частині підготовки в галузі управління у вищому навчальному закладі, що відповідає кваліфікаційній характеристиці магістра управління навчальним закладом, залишається непростим завданням. Вся справа в тому, що діючі бакалаврські стандарти вищої педагогічної освіти, на базі яких в подальшому і будується

магістерська програма, фактично не передбачають підготовку керівних кадрів у галузі освіти в професійній роботі майбутнього фахівця.

Педагогічна освіта майбутніх керівників навчальних закладів забезпечується як через вивчення окремих навчальних дисциплін, так і в процесі проходження управлінської практики. Слід зазначити, що обсяг годин, який відводиться на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу є досить обмеженою, разом з тим є недостатня кількість спеціальних управлінських навчальних дисциплін взагалі, які б забезпечували ефективну професійну підготовку майбутніх магістрів до управлінської діяльності.

Пристаючи до наповнення магістерських програм відповідним змістом, слід обов'язково пам'ятати, що саме вони формують у майбутнього керівника навчального закладу здатність до глобального бачення місця і ролі в суспільному житті професії. При цьому слід обов'язково наповнювати зміст освіти управлінськими, економічними, педагогічними та правовими компонентами.

Освітні програми підготовки магістрів В. Люлька [4] поділяє на:

– професійні, що передбачають розвиток професійних і формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності;

– кар'єрні, що передбачають вдосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання і підготовки до здійснення управлінської діяльності.

Враховуючи вищезазначений аналіз проблеми підготовки магістрів зі спеціальності “Управління навчальним закладом”, ми можемо віднести її до другого типу освітніх програм підготовки магістрів. З огляду, треба зазначити загальні вимоги до змісту освіти підготовки магістрантів зі спеціальності “Управління навчальним закладом”, в основі яких покладено класифікацію Н. Мачинської [5, с. 200]:

1. Зміст управлінської освіти повинен бути структурований відповідно до логіки побудови системи майбутньої професійно-управлінської діяльності фахівця.

2. Основою управлінської освіти магістрантів повинні бути ефективно розроблені робочі навчальні програми дисциплін управлінського циклу.

3. Теоретичні основи управлінської освіти, які повинні реалізуватися через систему управлінської підготовки майбутніх магістрів, повинні відображати сучасні досягнення в галузі управлінської освіти і науки.

4. Відбір змісту управлінської освіти повинен враховувати специфіку фахової професійної підготовки магістрантів та особливості організації педагогічного процесу, що знаходять своє відображення у закономірностях та принципах, формах і методах, загальній технології професійної підготовки магістранта в умовах вищого навчального закладу.

5. Формування змісту управлінської освіти повинно обов'язково враховувати індивідуальні задатки і здібності, можливості та потреби магістрантів щодо здійснення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

Враховуючи зазначені вимоги, можна зробити висновок, що професійна підготовка магістрів управління не тільки припускає, але і вимагає переходу до активних форм навчання, переносу акцентів на самостійну роботу студентів, що сприяє творчому розвитку особистості та вимагає уміння ставити перед собою задачі й вирішувати їх у міру

виникнення. Теоретичні, практичні й особистісні здібності магістра будуть розвиватися в тісному зв'язку з навчанням і підготовкою в галузі управління, плануванням, удосконаленням і виконанням навчального плану з урахуванням загальноєвропейського підходу і наявних умов.

До нормативної частини програми підготовки магістрів зі спеціальності “Управління навчальним закладом” відносяться такі дисципліни: “Правові аспекти управління навчальним закладом”, “Теорія організації”, “Менеджмент організації”, “Керівник навчального закладу”, “Управління навчальною та виховною діяльністю”, “Управління фінансово-економічною діяльністю”, “Управління трудовими ресурсами”, “Управління змістом робіт”, “Управління інформаційними зв'язками”, “Техніка управлінської діяльності”, “Аудит і оцінювання управлінської діяльності”, “Психологія управління”, “Соціальна та екологічна безпека діяльності”, “Освітні технології” тощо.

Зміст вибіркової частини програми підготовки магістрів залежить від професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, які здійснюють підготовку в магістратурі “Управління навчальним закладом”. Наприклад, “Маркетинг та економічна діяльність навчального закладу”, “Культура ділового мовлення”, “Педагогічна майстерність керівника навчального закладу”, “Інформаційні технології в управлінні освітою”, “Етика керівника”, “Моделювання в системі управління освітою”, “Інноваційний менеджмент в начальному закладі”, “Професійна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу”, “Стратегічне управління”, “Управління розвитком персоналу”, “Комунікативна діяльність керівника”, “Основи менеджменту професійного навчання”, “Менеджмент професійної діяльності”, “Рефлексивне управління загальноосвітнім навчальним закладом” тощо.

Аналізуючи зміст навчальних дисциплін, які передбачені навчальними планами підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури управління ми можемо стверджувати, що управлінський аспект професійної освіти магістрантів недостатньо визначений освітньо-професійними програмами і освітньо-кваліфікаційними характеристиками підготовки фахівців. Враховуючи те, що структура навчального плану не завжди може охопити всі необхідні навчальні дисципліни, які забезпечать належну управлінську підготовку магістрантів і, беручи до уваги, що лише частина магістрантів зможуть у майбутньому займати керівну посаду в навчальному закладі, ми пропонуємо запровадити у навчальну підготовку такі курси, які б пропонувалися на вибір самим студентам.

Використання освітніх програм магістратури “Управління навчальним закладом” показує, що адекватне наповнення їх варіативних блоків, що відповідає кваліфікаційній характеристиці магістра, залишається непростим завданням.

**Висновки дослідження і перспективи подальших пошуків у цьому напрямку** полягають в тому, що необхідно докладніше розглянути зміст і завдання дисциплін, які можуть становити не тільки наповнення блоку спеціальних дисциплін, а й блоку дисциплін за вибором для магістрів зі спеціальності “Управління навчальним закладом”.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти : Теорія і методика : монографія / Віктор Євгенович Берека – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 482с.
2. Возний І. В. Оновлення управління навчальним закладом / І. В. Возний // Управління школою. – 2009. – №4 (232). – С.35-38.
3. Закон України «Про загальну середню освіту» // Освіта України : Нормат.-прав. док. - К : Міленіум, 2001. – 226 с.
4. Люлька В. С. Аналіз сучасного стану й особливостей підготовки магістрів технології / В. С. Люлька // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки. Вип. 19 / Глухів. нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. – С.29–31.
5. Мачинська Н. І. Формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / Н. І. Мачинська // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. праць. – 2013. – № 17. – С. 198–205
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>

#### Анотація

У статті аналізується зміст освіти магістрантів зі спеціальності “Управління навчальним закладом”, а саме: особливості магістерської підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів; визначається мета професійної підготовки магістрів; подається стисла характеристика нормативної і вибіркової частин програми підготовки магістрів зазначеної спеціальності.

**Ключові слова:** магістерська підготовка, зміст освіти, програма підготовки магістрів, професійна освіта майбутніх керівників закладів освіти.

#### Аннотация

В статье анализируется содержание образования магистрантов по специальности “Управление учебным заведением”, а именно: особенности магистерской подготовки будущих руководителей общеобразовательных учебных заведений; определяется цель профессиональной подготовки магистров; подается краткая характеристика нормативной и выборочной частей программы подготовки магистров указанной специальности.

**Ключевые слова:** магистерская подготовка, содержание образования, программа подготовки магистров, профессиональное образование будущих руководителей учебных заведений.

#### Summary

The article analyzes the content of education of undergraduates in the specialty “Management of the institution”, namely: features master training of future leaders of secondary schools; the purpose of training of masters is defined.

**Key words:** master training, the content of education, training masters and professional education of future leaders of educational institutions.

УДК 37.013.32

**Г. А. Лещенко,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Кіровоградська льотна академія

Національного авіаційного університету)

## САМОКОНТРОЛЬ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАТРАНСПОРТІ

**Постановка проблеми.** Вхідження України до Болонського процесу зумовило необхідність модернізації системи освіти, що передбачає зміну, вдосконалення всіх її компонентів: структури, змісту, технологій, засобів,

способів оцінки знань тощо. Розробка сучасних технологій і відповідних засобів навчання відіграють важливу роль в освітньому процесі. Перш за все, змінюються підходи до організації навчального процесу в професійних навчальних закладах, а також здійснюються пошуки шляхів ефективної підготовки фахівців, що відповідають вимогам сучасного ринку праці. У зв'язку з цим виникає потреба в розробці та апробації нових, ефективних методів і підходів до підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті в навчальному закладі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз теоретичних та методичних праць з проблем професійної підготовки фахівців екстремального профілю засвідчує значну зацікавленість учених аналізованим явищем. Так, питання професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій висвітлено в докторській дисертації М. Козяра [7]. О. Євсюковим проведено дослідження психологічного прогнозування професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України [4]. Процес професійної підготовки фахівців МНС Росії до діяльності в надзвичайних ситуаціях висвітлено в докторській дисертаційній роботі О. Узуна [15]. У той же час, аналіз літератури свідчить, що питання формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті залишилось поза увагою дослідників.

**Мета статті.** Метою статті є дослідження самоконтролю навчальної діяльності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті в контексті формування їх професійної надійності.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка особистості спрямована на передачу майбутньому фахівцеві професійної культури, що містить мотивацію, знання, досвід, творчість. Така підготовка має бути професійно спрямованою через звернення до особистісних здібностей. Сучасний педагог вищої школи повинен визначати цілі, зміст, методи та форми навчання, забезпечуючи досягнення результатів з позиції розвитку студента, користуватися своєю педагогічною майстерністю, розвивати особистість студента за допомогою виявлення в нього самостійного стилю поведінки, сприяти його зверненням до здатності самоконтролю своєї діяльності. Спираючись на підтримку з боку педагога і освітнього середовища, сучасний студент повинен чітко і впевнено визначати для себе навчальні та професійні цілі й домагатися їх реалізації. Вирішення цього завдання можливе за умови реалізації низки педагогічних умов, однією з яких, на нашу думку, є розвиток самоконтролю навчальної діяльності курсантів.

Самоконтролю належить фундаментальна роль серед психологічних механізмів, що забезпечують професійну надійність фахівця. Він є найважливішою ланкою самоуправління, оскільки кожен етап управління – від постановки мети до реалізації прийнятого рішення – неможливий без контролю.

Варто схарактеризувати погляди науковців на сутність поняття “самоконтроль”. У філософії самоконтроль витлумачують як здатність протидіяти несприятливим чинникам [14]; як сукупність процесів, за допомогою яких забезпечується дотримання певних соціальних норм, зразків поведінки, а також дотримання обмежень у поведінці, порушення яких негативно відбивається на функціонуванні системи (такими зразками і

обмеженнями є системи цінностей, правові й моральні норми, звичаї, традиції тощо) [16].

У психології самоконтроль кваліфікують як один із проявів свідомої регуляції людиною власної поведінки і діяльності. У працях Л. Виготського, О. Смірнкової наводиться думка про те, що самоконтроль є основою довільної поведінки [13]. П. Гальперін визначає самоконтроль як акт процесу уваги [1]. В. Давидов розглядає самоконтроль як навчальну дію [3]. Окремі автори самоконтроль визначають як структурний компонент саморегуляції, поведінки, спілкування.

В узагальненому психологічному варіанті самоконтроль розуміють як зіставлення результатів виконуваних дій з кінцевою метою діяльності та завданнями окремих її етапів. Окрім цього, деякі автори включають у процес самоконтролю корекцію регуляторних та виконавчих аспектів діяльності. У структурно-функціональному підході (О. Конопкін, В. Моросанова) виділяється кілька регуляторних функцій, що відносяться до контрольної фази діяльності: суб'єктна система критеріїв успішності діяльності, контроль і оцінка результатів, рішення про корекцію системи саморегуляції [6].

Наукове зацікавлення становить позиція Е. Зеєра стосовно функцій самоконтролю. Самоконтроль – професійно важлива якість, покликана забезпечити компетентність і високу кваліфікацію майбутнього фахівця. У період навчання ця якість необхідна студентам для успішного й продуктивного здійснення навчальної діяльності [5].

За визначенням О. Власової, самоконтроль – це певного роду продовження орієнтування протягом і після закінчення активності, яке потребує одержання суб'єктом інформації про адекватність процедури, яку він виконує, і відповідності одержаного ним кінцевого продукту ідеальному зразкові. Такі дії відбуваються з метою приведення себе як суб'єкта діяльності в стан готовності до переходу до наступної дії або виконання необхідних корективів у роботі [2].

Самоконтроль, на думку Г. Нікіфорова, обґрунтований одним з фундаментальних механізмів надійності людини, наспрямованим на своєчасне запобігання або виявлення помилок у процесі виконання людиною будь-якого виду діяльності. Функціональне призначення самоконтролю вичерпується актом перевірки, в ньому немає функцій планування й коригування діяльності, це “одна з ланок замкнутого контуру самоврядування або саморегуляції, функціональним призначенням якого є встановлення ступеня неузгодженості між еталоном і контрольованою складовою” [10, с. 33].

На відміну такому підходу Б. Ломов розглядав самоконтроль частиною контролю як обов'язкової ланки управління й регулювання [8, с. 178-185].

Важливу роль у функціонуванні самоконтролю відіграють індивідуально-психологічні особливості людини. Це дає підстави висунути припущення, що значення багатьох психологічних характеристик фахівця в забезпеченні його професійної надійності виявляється, зокрема, і через механізми реалізації самоконтролю.

Самоконтроль як механізм професійної надійності є досить складним і динамічним явищем. У цьому сенсі він повністю відображає сучасні



уявлення про механізм психічної регуляції діяльності, який, як зазначав Б. Ломов, "... є багаторівневою і надзвичайно динамічною системою. За зовні спостережуваними руховими актами, у яких врешті-решт виражається будь-яка діяльність, ховається величезна і вельми складна система процесів, пов'язана з формуванням мотивів, цілей, планів, оперативних образів (і концептуальних моделей), прийняттям рішень, аналізом і синтезом поточної інформації і сигналів зворотного зв'язку Саме вона і складає предмет психологічного дослідження діяльності" [9, с. 226].

Узагальнення наукових позицій свідчить, що автори одних праць розглядають самоконтроль як особистісну якість; інші вважають самоконтроль найважливішим компонентом у системі саморегуляції. Педагоги трактують самоконтроль як одне з найважливіших навчальних умінь. У навчальній діяльності самоконтроль визначається як спосіб навчання, що представляє собою певні дії учнів, а саме: визначення критеріїв оцінки, еталонів; перевірка ходу і результатів своєї навчальної діяльності.

Незважаючи на різну трактовку поняття "самоконтроль", при всій різноманітності визначень у це поняття обов'язково входить така ознака, як зіставлення своєї дії – її ходу або її результату – з еталоном, зразком. Необхідність формування самоконтролю для успішного виконання діяльності визнається всіма дослідниками. У всіх працях також стверджується, що самоконтролю слід навчати спеціально.

Узагальнення вищезазначених наукових поглядів дозволяє визначити поняття "самоконтроль" відповідно до предмета нашого дослідження як здатність курсантів свідомо рефлексувати, виконувати контроль процесу організації власної навчально-професійної діяльності на основі застосування засвоєних знань, умінь, навичок. Уміння самоконтролю виражаються в здатності критично аналізувати, об'єктивно оцінювати хід і результати навчально-професійної діяльності та причини відхилень, зіставляти наявний рівень досягнень з еталоном.

Для успішного функціонування і розвитку системи навчання самоконтролю авторами пропонується враховувати необхідність наявності певних умов, які визначають внутрішні характеристики самої системи [11].

Перша умова – вихід на позицію рефлексії – продиктована тим, що в основі самоконтролю людини лежать рефлексивні процеси: рефлексивний аналіз власної свідомості та діяльності суб'єктом з метою виявлення причин успіху або невдачі здійсненої дії; аналіз можливих роздумів з позиції інших суб'єктів з метою зробити власний правильний умовивід.

Рефлексивна позиція як фундамент для навчання самоконтролю, приводячи до цілісного уявлення та знання про цілі, зміст, форми, методи і засоби своєї діяльності, а також дозволяючи критично поставитися до себе і своєї діяльності в минулому, сьогоднішньому і майбутньому, робить студента суб'єктом своєї активності, забезпечуючи розвиток його особистості.

Друга умова – спільна діяльність студентів з контролю їхньої навчальної праці – обґрунтована таким: по-перше, освіта, навчання і розвиток особистості студентів є результатом колективно здійснюваних дій. Приховані потенціали індивіда проявляються в умовах взаємодії, при виконанні спільних групових дій. Відносини взаємодії і взаємозалежності

стимулюють розвиток самооцінки і саморегуляції, викликають у студентів потребу правильно зрозуміти і пред'явити до себе вимоги оточуючих і конкретної ситуації, правильно оцінити власні можливості і результати своєї діяльності; по-друге, логіка засвоєння особистістю соціального досвіду вимагає вибору таких форм взаємодії між учасниками освітнього процесу, при яких навчання студентів самоконтролю навчальної діяльності проходило б за схемою: зовнішній контроль – взаємоконтроль – самоконтроль.

Третя умова – цілеспрямоване формування студентських груп у позааудиторній роботі з урахуванням індивідуальних психолого-педагогічних особливостей, до яких відносяться рівень вихідних знань і умінь, показник рухливості-інертності нервової системи тощо.

Говорячи про індивідуальні особливості основних властивостей нервової системи студентів, бажано, щоб в одну групу за показником рухливості-інертності нервової системи потрапляли люди рухливі й урівноважені або урівноважені та інертні. Це дозволяє викладачеві вибрати певний темп ведення заняття, підвищити активність студентів. Не бажано, щоб в одну групу розподілялися рухливі та інертні у своїх крайніх проявах, оскільки в навчальному процесі вони нерідко провокують антипатію один до одного.

Щоб уникнути різкого зниження рівня самооцінки, стану загального дискомфорту, порушення балансу внутрішньо-групових відносин, формування груп має здійснюватися з урахуванням рівня вихідних знань і умінь. Досвід показує, що недотримання однорідності груп за рівнем знань і умінь може призвести до того, що окремі студенти починають відчувати свою “неспроможність”, стан загального дискомфорту різко знижується рівень самооцінки таких студентів. Усе це призводить до порушення балансу внутрішньо-групових відносин, що завдає шкоди результативності діяльності.

Виділені умови не суперечать одна одній, а знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємодії, є необхідними для ефективного функціонування та поетапного розвитку системи навчання самоконтролю навчально-професійної діяльності студентів як невід'ємного компонента професійного становлення та професійної надійності майбутніх фахівців.

Метою формування вміння самоконтролю курсантів є підвищення їх навчальної активності, успішності навчання, формування професійно важливих якостей. Досягнення цієї мети відбувається за рахунок реалізації в навчальному процесі функцій самоконтролю. Ю. Холод визначає такі функції самоконтролю [17; с. 81-83]:

*діагностична функція*, яка полягає: а) у самостійному контролі й оцінюванні курсантами процесу та результату власної навчальної діяльності; б) в об'єктивному визначенні готовності курсантів до оволодіння новими знаннями; в) в інформаційному підкріпленні процесів планування, організації, здійснення навчальної діяльності, застосуванні різних методів, форм та засобів навчання;

*навчальна функція*, яка самоконтролю полягає в осмисленні, поглибленні й міцному засвоєнні знань, умінь і навичок, переробці та аналізі опрацьованого матеріалу. Ця функція сприяє не тільки констатації

навчальних досягнень, але й корекції навчального процесу. Здійснення самоконтролю і самооцінювання змушує курсантів детально знати оцінюваний матеріал, сприяючи, тим самим, формуванню вмінь займатися самоосвітою, самоудосконаленням;

*розвивальна функція*, яка самоконтролю полягає в аналізі не тільки змісту оцінюваного матеріалу, але й власного рівня його засвоєння, якості володіння способами навчання. При цьому самоконтроль позитивно впливає на процеси мислення, пам'яті, сприйняття, відтворення. За своєю суттю цей процес можна віднести до процесу саморозвитку;

*регулювальна функція* самоконтролю, яка уможливорює свідомий розподіл уваги, зусиль у навчанні, уміння вибудовувати ієрархію навчальних мотивів, аналізувати власний психічний стан залежно від самоперевірок навчальної діяльності;

*виховна функція*, яка полягає в розвитку у курсантів професійно важливих якостей. Реалізація цієї функції умотивовує процес самовиховання;

*стимулювальна функція* самоконтролю, що реалізується через вплив на вольову сферу, мотиви діяльності курсантів за допомогою переживання успіху чи невдачі, намірів і домагань, вчинків та стосунків. Стимулювальна функція сприяє опануванню курсантами навчального матеріалу, розумінню глибини його засвоєння.

*функція організації й управління навчальним процесом*, що полягає в оптимізації освітнього процесу, його змісту, структури, логіки побудови. Ця функція перетворює курсанта в суб'єкта управління, дійєву одиницю освітнього процесу.

У психологічній науці існують низка методик щодо визначення рівнів сформованості самоконтролю в навчальній діяльності. Нині поширена характеристика рівнів сформованості самоконтролю в навчальній діяльності, запропонована Г. Репкіною і Є. Заїкою. Автори пропонують шість рівнів сформованості самоконтролю, при цьому в "чистому вигляді" вони зустрічаються доволі рідко [12].

Перший рівень – відсутність контролю. Дії та операції учні не контролюють, допущені помилки не помічають і не виправляють.

Другий рівень – контроль на рівні мимовільної уваги, не стійкий і не усвідомлений.

Третій рівень – потенційний контроль на рівні довільної уваги.

Четвертий рівень – актуальний контроль на рівні довільної уваги.

П'ятий рівень – потенційний рефлексивний контроль. Учень відстоює результат своїх дій, обґрунтовуючи його аналізом використаних способів.

Шостий рівень – актуальний рефлексивний контроль. Учень може контролювати не тільки відповідність виконуваних дій узагальненій їх схемі, але й відповідність самої узагальненої схеми умовам задачі, що змінилися.

У межах проведеної нами експериментальної роботи з формування професійної надійності, дослідження ефективності розвитку в курсантів умінь і навичок самоконтролю навчальної діяльності здійснювалося без порушення навчальних програм згідно з академічним розкладом з дисциплін "Фізичне виховання", "Основи автономного існування та виживання", "Основи медицини катастроф", "Організація і технологія проведення

пошуково-рятувальних робіт”, “Методика професійного навчання”, “Психологія”.

У процесі дослідно-експериментальної роботи для забезпечення високої якості самоконтролю важливо було організувати підготовку курсантів до його здійснення. Ця підготовка включає оволодіння теоретичним і практичним матеріалом, що належить до майбутньої роботи, аналіз її з метою виявлення сенсорних ознак, що є сигналами для самоконтролю; оволодіння прийомами безпосереднього й опосередкованого контролю; оволодіння способами вирішення інтелектуальних задач; організацію вправ з курсантами з оволодіння вказаними ознаками і прийомами. Таким чином, разом з використанням певних прийомів формування самоконтролю розвиток цієї навички потребував проведення спеціальних вправ, структурно відмінних від звичайних, часто виконуваних.

**Висновки.** Організація освітнього процесу професійної підготовки фахівців аварійно-рятувальних служб має спрямовуватися не тільки на засвоєння професійно важливих знань та умінь, а й на формування їхньої професійної надійності. Ігнорування даної вимоги може призвести до того, що людина, потенційно придатна за своїми особистісно-психологічними та професійними якостями до цього виду діяльності, не зможе повністю реалізувати себе в процесі подальшої професійної діяльності.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Перспективи подальших пошуків інноваційних шляхів підготовки курсантів льотних навчальних закладів пов'язані з теоретичним обґрунтуванням і експериментальною перевіркою педагогічної технології формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. К проблеме внимания / П.Я. Гальперин // Хрестоматия по вниманию. – М. : МГУ, 1976. – С. 220–228.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
4. Євсюков О. П. Психологічне прогнозування професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Євсюков Олександр Петрович, Харків, 2007. – 192 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : УГППУ, 2000. – 258 с.
6. Конопкин О. А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 18–26.
7. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Козяр Михайло Миколайович. – К., 2005. – 532 с.
8. Крук В. М. Психологические механизмы личностной надежности специалиста / В. М. Крук // Российский научный журнал. – 2012. – №4. – С. 178–185.
9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
10. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 192 с.
11. Попандопуло Ю. В. Система обучения самоконтролю учебной деятельности студентов технического вуза : дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Попандопуло

Юлия Викторовна. – М., 2011. – 265 с.

12. Репкина Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61 с.

13. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте / Е. О. Смирнова. – М. : Институт практической психологии, 1998. – 256 с.

14. Спиркин А. Г. Философия : учебник для вузов / А. Г. Спиркин. – М. : Юрайт, 2012. – 832 с.

15. Узун О. Л. Система научного обеспечения профессиональной подготовки МЧС России к деятельности в чрезвычайных обстоятельствах : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / О. Л. Узун. – Санкт-Петербург, 2011. – 51 с.

16. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

17. Холод Ю. Г. Педагогическая система формирования у курсантов умений самоконтроля учебной деятельности (на примере изучения технических дисциплин) : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Холод Юрий Григорьевич. – Саратов, 2000. – 302 с.

#### Анотація

У статті розглядаються питання підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті щодо формування їх професійної надійності. Досліджується самоконтроль як механізм функціонування професійної надійності. Визначається роль самоконтролю навчальної діяльності курсантів у процесі їх професійної підготовки.

**Ключові слова:** самоконтроль, професійна підготовка, педагогічна умова, професійна надійність, рефлексія.

#### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих специалистов по аварийному обслуживанию и безопасности на авиационном транспорте в аспекте формирования их профессиональной надежности. Исследуется самоконтроль как механизм функционирования профессиональной надежности. Определяется роль самоконтроля учебной деятельности курсантов в процессе их профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** самоконтроль, профессиональная подготовка, педагогическое условие, профессиональная надежность, рефлексия.

#### Summary

The article discusses the training of future specialists in emergency services and aviation safety in terms of formation of their professional reliability. Self-control is studied as mechanism of functioning professional reliability.

**Keywords:** self-regulation, professional training, pedagogical condition, professional reliability, reflection.

УДК 378.147 : 377.8 : 687.1

**О. В. Лихолат,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(ДВНЗ "Донбаський державний  
педагогічний університет")

## ІНФОРМАЦІЙНО-СВІТОГЛЯДНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ "МАТЕРІАЛОЗНАВСТВО" В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 6.010104 ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

**Постановка проблеми.** У результаті навчання на першому рівні вищої освіти за спеціальністю 6.010104 Професійна освіта освітньо-професійної програми підготовки бакалавра здобувач має набути низку необхідних і достатніх компетентностей для подальшої

конкурентоспроможної діяльності у виробничій та освітній сфері за обраною спеціалізацією. Крім того, сьогодні вимагає від випускника вишу чіткого розуміння власного місця у світі обраної професії, місця обраної професії в соціумі, взаємовідносин себе зі світом обраної професії. Наукове осмислення подібного роду проблем на сьогодні є одним із найбільш актуальних у професійній освіті.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питанням управління навчально-пізнавальною діяльністю та ефективною організацією навчального процесу свого часу були присвячені роботи С. Архангельського, Н. Тализіної, В. Беспалько, Б. Гершунського та інших, які не втратили актуальності і сьогодні. Розумінням єдності процесів засвоєння знань, необхідності оволодіння компетентностями і формування мислення пронизані положення діяльнісного підходу до навчання (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Н. Тализіна, І. Зимня, І. Ільясов, М. Нечаєв та інші).

Окремі аспекти організації навчання, формування змісту, процесу підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 6.010104 Професійна освіта досліджувались Н. Брюхановою, Е. Зеєром, Л. Капченком, О. Коваленко, Н. Кузьміною, В. Яровим, Р. Гуревичем, Д. Гирдевим, Є. Климовим, К. Платоновим.

Над проблемою формування світогляду особистості з часів радянської доби працювали В. Афанасьєв, М. Гончаренко, П. Дишльовий, В. Іванов, А. Колодний, А. Никанорова, Є. Осічнюк, О. Спіркін, В. Табачковський, Ю. Хайрулліна, В. Шинкарук, І. Фролов, О. Яценко та інші. Вони розглядали світогляд не тільки як спосіб теоретичного освоєння дійсності, але і як форму суспільної та індивідуальної самосвідомості, що є їх найважливішим компонентом.

Проте важко знайти праці науковців, які б були присвячені інформативно-світоглядному аспекту вивчення окремих дисциплін у процесі професійно-практичної підготовки здобувача вищої освіти.

**Мета статті** – проаналізувати інформаційно-світоглядні аспекти навчального курсу “Матеріалознавство” та показати можливі шляхи організації навчання здобувачів вищої освіти спеціальності 6.010104 Професійна освіта з урахуванням закономірностей навчального і наукового пізнання з подальшим аналізом характеру їхньої взаємодії з окремими компонентами професійної самовизначеності.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, формою загального людського самовизначення, у тому числі й професійного, є світогляд [2]. Він дає здобувачу вищої освіти не просто знання з конкретного фаху, але й певною оцінкою та відношенням, становить основне ядро професіонала, бо формує підґрунтя для намірів та планів, дозволяє самоутвердитись у професійній сфері.

Світогляд майбутнього фахівця обраної спеціальності має виконувати такі функції: знайти місце для випускника вишу в обраній професійній сфері; надати життєві орієнтири; окреслити власну професійну діяльність в уявленнях інших людей.

Щоб мати чітку орієнтацію в світі обраної професії, здобувачу вищої освіти зі сформованим професійним світоглядом не потрібні докази цінності та істинності знань професійно спрямованих наук. І знання професійно

спрямованих наук здобувач вищої освіти отримує через призму вибору, зумовленого не стільки знаннями про предмет вивчення, скільки оцінкою певних ситуацій у сфері професійної діяльності чи то виробничій, чи то освітній.

Головним компонентом світогляду, окремою формою самосвідомості є переконання, тобто такий суб'єктивний набуток людини, який несе в собі мотив ставлення особистості до світу, в тому числі й світу обраної професії, фаху [5].

Відомо, що текстильні матеріали є матеріальною основою швейної промисловості [4]. Матеріалознавство (а саме вибір оптимальних матеріалів для пакету матеріалів конкретного швейного виробу) є складовою комплексу взаємозв'язаних ланок виробництва швейних виробів. У навчальній дисципліні “Матеріалознавство” циклу підготовки здобувача вищої освіти за спеціалізацією 6.010104 Професійна освіта мають акумулюватись системні знання (від питань історії виникнення назви до перспектив використання та вдосконалення властивостей матеріалів у майбутньому) про текстильні матеріали (сировина – волокна – нитки – полотна – комплексні матеріали), вироби (з волокон, ниток, полотен) і їхню “поведінку” в процесі повного циклу виготовлення швейного виробу.

Аналізуючи зміст науки “Матеріалознавство”, можна виокремити її проблеми-питання, які мають стати стрижнем формування цілісного розуміння характеру прояву властивостей текстильних матеріалів (волокон, ниток, полотен) під дією різних факторів (механічних, фізичних, хімічних, біологічних) в процесі виготовлення та під час експлуатації швейних виробів. Такими фокусуєчими точками можуть, наприклад, стати питання залежності:

- прояву міцнісних характеристик текстильних матеріалів (волокна, ниток, полотен) від характеру будови волокноутворюючих полімерів, ступеня полімеризації, характеру чергування, розмірів та ступеня упорядкованості ділянок у мікрофібрилах, фібрилярної чи глобулярної будови надмолекулярних комплексів;

- зміни теплозахисних властивостей окремих видів полотен залежно від виду основного оздоблення та спеціальної обробки;

- прояву міцнісних характеристик матеріалів під час прання та в процесі волого-теплової обробки швейних виробів;

- якості виконання швів з використанням швейного обладнання човникового стібка від напряму та рівноваженості крутки заправлених у машину швейних ниток;

- особливостей процесу крою деталей швейних виробів залежно від геометричних параметрів, характеру ткацького та трикотажного переплетень, основного оздоблення, спеціальної обробки текстильних полотен;

- міцності утворення клейового з'єднання деталей швейних виробів залежно від дотримання температурних режимів, норм часу та сили тиску, а також розмірів та особливостей термопластичних матеріалів тощо.

Якщо наслідувати І.Канта, з ім'ям якого асоціюють поняття “світогляд”, то майбутній фахівець при вивченні навчального предмета “Матеріалознавство” має поставити перед собою такі основні чотири питання: “Що я можу вже знати з цього навчального предмета?” “Що я

повинен робити, щоб дізнатись більше?” “Чого слід очікувати після закінчення вивчення навчального курсу?” “Що таке людина-спеціаліст обраного фаху і як знання цього навчального курсу співвідносяться з кінцевим образом такої людини?”

Неодмінною вимогою сьогодення є необхідність формування в студентів цілісного поля професійних знань, компетентностей. Побудова кожного навчального курсу освітньо-професійної програми підготовки бакалавра має реалізуватись на принципах наступності, послідовності та системності змістової компоненти, що дозволить здобувачу вищої освіти в повній мірі усвідомити та засвоїти поступово нарощуваний каркас фахових знань, умінь та навичок. Викладання навчального курсу “Матеріалознавство” за змістом має бути не автономним, а взаємопов’язаним з іншими дисциплінами підготовки бакалавра, що надасть можливість майбутньому фахівцю зрозуміти системні зв’язки між циклами навчальних дисциплін всієї освітньо-професійної програми, і дисциплінами циклу професійно-практичної підготовки, такими, як проектування, конструювання, технологія швейних виробів.

Диверсифіковані знання з навчального курсу “Матеріалознавство” [1; 3; 4] мають скласти основу фахової підготовки здобувача вищої освіти за спеціальністю 6.010104 Професійна освіта.

Традиційно цілі вивчення окремих навчальних дисциплін, у тому числі й навчального курсу “Матеріалознавство”, зводились до формулювання сукупного переліку знань, умінь, якими має оволодіти студент. Предметно-змістове викладання навчального курсу “Матеріалознавство” в основному було орієнтоване на формування дескриптивних знань, що не сприяє розвитку мислення, світорозуміння. Разом з цим студент засвоює репродуктивний характер мислення, що не сприяє формуванню професійного світогляду.

Процес формування світогляду, у тому числі і професійного, має чітку послідовність: світовідчуття – світосприйняття – світорозуміння. Отже, навчальний процес вивчення “Матеріалознавства” має бути організований з урахуванням таких умов для здобувача вищої освіти:

- стимулювання процесу відтворення в чуттєво-емоційній формі переживань та оцінки не тільки окремих питань змісту навчального курсу “Матеріалознавство”, але й загальної позиції людини-професіонала у світі обраної професії (від питання походження текстильного волокна до економічної оцінки процесу догляду споживачем готового швейного виробу, виготовленого з цього волокна);

- організації та впорядкування навчального змісту через призму просторово-часових уявлень про світ текстильних матеріалів та на основі чітко визначених класифікаційних ознак, які, об’єднуючись, мають утворювати цілісний образ наукової дисципліни “Матеріалознавство” для майбутнього конструктора-технолога швейних виробів;

- впливу на процес поєднання абстрактного мислення здобувача вищої освіти та теоретичного пізнання як основи для мотивації та орієнтування при виборі текстильних матеріалів, технологічних та конструкторських підходів виготовлення кожного конкретного швейного виробу (цілісний підхід).



**Висновки.** Вивчення навчального курсу “Матеріалознавство” має навчально-практичне та інформаційно-світоглядне значення для здобувача вищої освіти за спеціальністю 6.010104 Професійна освіта. Наповнення кожних тем навчального курсу проблемними задачами прикладного характеру, на нашу думку, сприятиме формуванню як високого рівня практичних компетентностей, так і всебічному розвитку професійного світогляду майбутнього фахівця. Крім того, зміст навчальної дисципліни “Матеріалознавство” ми розглядаємо як фактор стимулювання пізнавальної діяльності – мислення, що в процесі цілеспрямованого навчання набуває механізму чуттєво-емоційного збудження з виробництвом специфічного продукту – професійного світогляду, призначеного для більш високого соціального рівня – самовизначення особистості.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** В умовах сучасного розвитку знань і технологій текстильного матеріалознавства, процес підготовки фахівця професійної освіти потребує нового осмислення. Методика викладання професійно-практичних дисциплін має еволюціонувати, набувати все глибшого професійно-світоглядного змісту і характеру, творчо використовуючи кращі досягнення культури виготовлення текстильних матеріалів та швейних виробів. Здобувачу вищої освіти обраної спеціальності потрібно оволодіти не тільки системою науково-практичних, професійних знань, а насамперед творчою діяльністю в галузі виробництва швейних виробів, цілісною професійною культурою, що включає і культуру самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анализ тенденций развития лёгкой промышленности : Информационно-методические материалы : [дайджест] / [Сост. С. Ю. Калач]. – Екатеринбург : ПРЦ РПО ЛП. – 2008. – 50 с.
2. Данильян О. Г. Світогляд людини, його суть, структура та історичні типи [текст] / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко / Філософія : [підручник] / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – [2-е вид. допов. і перероб.] – Харків : Право, 2012. – (312). – С. 5 – 12.
3. Инновационные технологии в текстильной и легкой промышленности : Материалы докладов международной научно-технической конференции, 26-27 ноября 2014 / УЩ “ВГТУ”. – Витебск, 2014. – 472 с.
4. Патлашенко О. А. Матеріалознавство швейного виробництва [Текст] : навч. посіб. для вузів / О. А. Патлашенко. – [2-е вид.]. – Київ : Арістей, 2007. – 288 с.
5. Хайрулліна Ю. О. Світоглядна культура особистості : структурно-функціональний аналіз : [монографія] / Ю. О. Хайрулліна. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 235 с.

#### Анотація

Здійснена спроба вирішення проблеми інформативно-світоглядного аспекту вивчення “Матеріалознавства” в процесі професійно-практичної підготовки здобувача вищої освіти. Показані можливі шляхи організації навчання з урахуванням закономірностей навчального і наукового пізнання з подальшим аналізом характеру їхньої взаємодії з окремими компонентами професійної самовизначеності.

**Ключові слова:** професійна освіта, здобувач вищої освіти, світогляд, текстильне матеріалознавство, цілісність знань.

#### Аннотация

Осуществлена попытка разрешения проблемы информационно-мировоззренческого аспекта изучения “Материаловедения” в процессе профессионально-практической подготовки соискателя высшего образования. Намечены возможные пути организации обучения с учетом закономерностей учебного и научного познания с последующим анализом характера их взаимодействия с отдельными компонентами профессионального самоопределения.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, соискатель высшего образования, мировоззрение, текстильное материаловедение, целостность знаний

### Summary

The important features of informational and perceptual aspects of studying the academic course "Materials Science" in the process of professional and practical training are represented in this article.

**Key words:** professional education, holder of a degree, worldview, perception, textile material science, integrity of knowledge.

УДК 378.15

**Л. О. Лісіна,**

доктор педагогічних наук, професор  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## ТВОРЧИСТЬ ПРИ РОЗРОБЦІ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

**Постановка проблеми.** Модернізація загальноосвітньої школи згідно з окресленими Національною доктриною розвитку освіти в Україні стратегічними завданнями інноваційної розбудови національної системи освіти і науки передбачає орієнтацію освіти не тільки на засвоєння учнями певної суми знань, але й на розвиток їхньої особистості, пізнавальних і творчих здібностей. Зусилля науковців і педагогів-практиків мають спрямовуватись на створення методик і навчальних технологій, орієнтованих на розвиток особистості школяра, забезпечення активної пізнавальної позиції суб'єкта навчання на всіх етапах шкільної освіти; створення умов для творчого розвитку і самовираження особистості. На нашу думку, саме творча діяльність вчителя на основі пошуку оптимальних індивідуальних шляхів задоволення освітніх потреб школярів і якнайповнішого розкриття потенціалу особистості учня, учителя, який на практиці впроваджує створену технологію навчання, дозволяє здійснити перехід до особистісно зорієнтованої освіти. Тобто школі потрібен вчитель – проектувальник авторських технологій навчання, який володіє творчими вміннями та здібностями розв'язувати нові задачі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Про актуальність проблеми свідчить кількість досліджень, присвячених різним аспектам визначення поняття "творчість": філософському (М. Бердяєв, С. Грузенберг, А. Кочергін, В. Цапок та ін.), соціальному (В. Журавльов, Л. Сохань, В. Тихонович, В. Шинкарук та ін.), психолого-педагогічному (Л. Виготський, І. Канєвська, Н. Кичук, В. Моляко, К. Платонов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін.). Науковцями досліджувались механізми творчого процесу (А. Брушлинський, П. Енгельмейер, Г. Журавльов, Г. Нойнер, В. Калвейт, Х. Клейн та ін.), взаємозв'язок категорій творчості і діяльності (Г. Батицев, Д. Богоявленська, Л. Виготський, П. Кравчук, В. Швирьов та ін.), особливості технічної творчості (Д. Росман, П. Якобсон, С. Василевський, Г. Альтшуллер, Т. Кудрявцев, В. Моляко, Є. Мілєрян та ін.). Методологічні засади педагогічної творчості розроблені Г. Альтшуллером, А. Брушлинським, В. Загвязинським, І. Зязюном, В. Кан-Каликом, І. Канєвською, В. Моляко, Я. Пономарьовим, М. Поташником, К. Платоновим, В. Семиченко, О. Савченко, С. Сисоевою та ін.

Поняття "педагогічна творчість" у психолого-педагогічній літературі

тракується по-різному: як творчий процес педагога (Ю. Бабанський, В. Кан-Калік, М. Поташник, Л. Рувинський та ін.), як інтегративна якість особистості вчителя (З. Левчук, Л. Лузіна, В. Лісовська та ін.), як критерій становлення особистості вчителя (Н. Кичук). На нашу думку, комплексним можна вважати підхід, представлений у працях С. Сисоєвої, яка акумулювала всі наявні у цьому контексті дослідження і дала визначення поняттю “педагогічна творчість” як “відбиття процесу особистісної і професійної реалізації та самореалізації педагога у професійно-педагогічній діяльності” [10, с. 113]. На думку вченої, сутність, специфіка, ознаки і риси педагогічної творчості виявляються в особистісно орієнтованій розвивальній взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу, яка зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої професійної діяльності педагога” [10, с. 114].

Педагогічну творчість як складову проектувальної діяльності досліджували М. Авер’янов, В. Загвязинський, В. Кан-Калік, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін, Г. Сухобська, Т. Шамова та ін. Але, незважаючи на багатоаспектність наукових праць, які присвячені проблемам творчості, багато питань цієї складної теми залишаються не з’ясованими. Зокрема, існують суперечності між активністю участі педагогів-практиків у конструкторсько-проектувальній діяльності в умовах освітнього вибору, і недостатньою розробленістю процесуального аспекту творчості при конструюванні технологій навчання; між досить жорсткою структурою технології і творчим характером конструкторської діяльності. Існуючі протиріччя визначили вибір цієї теми дослідження.

**Мета статті** полягала у розкритті можливості для творчості вчителя на різних етапах розробки технології навчання.

У своєму дослідженні ми визначаємо *технологію навчання* як послідовність (не обов’язково чітко впорядковану) процедур і операцій, що становлять у сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці приводить до досягнення гарантованих цілей навчання й виховання (процедури, з яких вона складається, загалом, кажучи, не можна інтерпретувати як ланки алгоритму, що детально описує шлях досягнення того або іншого необхідного педагогічного результату; скоріше, ці процедури варто розглядати як опорні дидактичні засоби, що забезпечують у сукупності рух суб’єкта навчання до заданих цілей) [6].

У психологічній енциклопедії творчий процес визначається як процес, у ході якого відбувається створення і становлення цінностей, нових у духовному і матеріальному плані [2, с.451-452].

Технологія навчання, яка створюється й впроваджується в практику, – це середовище, що динамічно змінюється, містить значну кількість компонентів із невідомими й неочевидними, “непрозорими” структурами множинних зв’язків [6]. Розробка технології навчання є багатоступінчастою практичною й пізнавальною діяльністю, спрямованою на подолання значної кількості заздалегідь невідомих перешкод між численними нечіткими цілями й умовами, що динамічно змінюються. Ця діяльність здійснюється шляхом різноманітних дослідницьких впливів на систему з метою виявлення прихованих причинно-наслідкових зв’язків і шляхом аналізу й інтеграції

одержуваної в ході цього дослідження інформації.

Розв'язання практичних завдань розробки технології навчання потребує певного рівня розвитку когнітивних, емоційних, особистісних і соціальних здібностей і знань вчителя [6, с. 246]. Спираючись на загальні моделі, що характеризують проявлення творчості в діяльності [4], ми виділяємо три моделі прояву творчості вчителя при розробці технологій навчання.

Перша модель характеризує досягнення творчого результату при розробці технології навчання як наслідок впливу наявного рівня творчого потенціалу вчителя, тому що іноді наявність мотиваційно-ціннісного відношення й достатній рівень загальних і спеціальних творчих здібностей сприяють досягненню творчого результату.

Друга модель зв'язку між творчим потенціалом вчителя і результативністю конструювання виникає при наявності професійної спрямованості й мотиваційної готовності, але недостатніх можливостях здійснення творчого задуму. Тому вчителю, щоб одержати результат, необхідні додаткові психодидактичні і технічні засоби.

Третя модель характеризує появу творчого результату як наслідку виконання вчителем системних, комплексних навчальних завдань, мета яких – підготовка вчителя до розробки технологій навчання. У педагога з низьким рівнем готовності до спеціальної творчої діяльності з'являється новий зміст творчого потенціалу, що надає продуктивному процесу розробки технологій особистісно-професійного сенсу, що приводить до наміченого результату.

Для дослідження проблеми розробки технологій навчання як творчого процесу ми спиралась на критерії, розроблені В. Моляко для вивчення процесу творчої діяльності [7, с. 206]:

1) наявність відповідних вихідних дій при засвоєнні умови завдання (пошуки аналогів, комбінації й ін.);

2) ухвалення рішення про розуміння умови завдання на підставі певних суб'єктивних міркувань;

3) наявність організованих дій по формуванню проекту (з використанням також пошуку аналогів, комбінування й ін.);

4) ухвалення рішення про можливу відповідність проекту завданням (за конкретними ознаками);

5) наявність організованих дій по апробації проекту (застосовуючи аналоги, комбінування й ін.);

6) ухвалення рішення про прийнятність проекту.

Слід зазначити, що розробка технології являє собою не тільки численні творчі акти діяльності, але й цілісний процес, що розвивається в часі при певних умовах. Нова технологія навчання повинна мати всі ознаки технологічності [1; 9]: бути концептуальною, керованою, економічною, діагностичною, алгоритмічною, проєктивною, мати цілісність та ознаки, які вказують на можливість реалізації модифікаційних варіантів технології на практиці (підлягати коректуванню, візуалізації, бути варіативною та гнучкою, інструментальною, здатною до відтворення). Крім того, повинні бути відтворені всі структурні складові технології. У своєму дослідженні ми орієнтувались на розробки Г. Селевка, який виділяє концептуальний,

змістовий і процесуальний компоненти структури технології [9, с. 16-17]:

- 1) концептуальна основа;
- 2) змістова частина навчання: цілі навчання – загальні й конкретні; зміст навчального матеріалу;
- 3) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності учнів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу.

Розпочинаючи розробку технології навчання, учитель повинен дотримуватися відповідної технологічної логіки. Остання відображена на рівні концепту, який охоплює нормативну складову технології на основних процесуальних етапах. Така жорстка заданість на дотримання технологічної логіки не обмежує вчителя у творчості. За визначенням І. Підласого, “простір для творчості вчителя” знаходиться між вузловими положеннями технологічної ланки, якої необхідно суворо дотримуватись, і тоді автор-розробник технології може гарантувати одержання запланованого результату [8, с. 47]. “Простір для творчості вчителя” визначається на рівні технологічної оболонки особливостями проектно-конструкторської діяльності вчителя – автора персоналізованої моделі технології. “Проте необхідно мати на увазі, що творчість учителя є передусім творчістю в психологічному, а не соціальному розумінні цього слова і не передбачає обов’язкового винаходу і відкриття нового, невідомого людству” [3, с. 5].

Творчий підхід учителя до розробки технологій, множений на усвідомлення сутності та специфіки реалізації на практиці її нормативної (концепт) та варіативної (технологічна оболонка) складових, є необхідною умовою успішності конструкторської діяльності.

Розглянемо етапи розробки технології навчання в контексті нашого дослідження.

На етапі теоретичного обґрунтування створюваної технології навчання творчість учителя проявляється при:

- а) усвідомленні суперечностей у реальному навчальному процесі й мисленневому уявленні щодо бажаних результатів навчання;
- б) висуванні гіпотез щодо засобів поліпшення ситуації;
- в) виборі засобів вивчення пізнавальних запитів і мотивів учнів, діагностики мотивації, педагогічних прийомів мотивації учіння;
- г) визначенні концептуальної ідеї технології;
- д) визначенні того, на основі яких наявних технологій буде розроблятися власна технологія навчання, запозичуватиметься цілісна технологія чи окремі елементи;
- е) виборі варіантів мотиваційних і діяльнісних педагогічних технологій, елементи яких будуть задіяні разом з навчальною технологією.

На етапі формулювання цілей навчання творчий процес відбувається при:

- а) побудові вчителем системи цілей розвитку особистості учня засобами навчального предмета на основі попередньої діагностики;
- б) побудові системи пізнавальних цілей, виходячи з можливостей навчального предмета, загальної цілі освіти і цілей розвитку особистості учня засобами навчального предмета на основі попередньої діагностики;
- в) конкретизації цілей навчання з орієнтацією на рівень засвоєння

для кожного етапу технології при зміні видів навчальної діяльності.

Відбір змісту освіти на рівні навчального предмета з урахуванням вимог соціодоліцельності, діагностичної цілеспрямованості, посиленості, науковості, систематичності тощо також припускає творчість:

а) залежно від спрямованості навчання і результату вивчення предмета, який прогнозується (практичний, теоретичний, методологічний, світоглядний), при відборі змісту виокремлюється провідна ідея або концепція дисципліни, що вивчається, відповідно з рівнем розвитку науки і Державним освітнім стандартом;

б) залежно від профілю навчання, обсягу навчального матеріалу (навчальна дисципліна, розділ програми, навчальна тема, окремий урок тощо) для диференціації змісту вибирається одна або декілька ідей і наповнюється конкретним змістом: провідна ідея або концепція, відповідна теорія або закон, поняття, що необхідні для засвоєння цієї теорії або закону; факти, необхідні для розкриття змісту поняття;

в) залежно від рівня навчальних потреб і мотивів, інтересів, запитів, відбір культурологічного, історико-наукового, соціокультурного, методологічного, світоглядного, міждисциплінарного змісту, спрямованого на підвищення зацікавленості предметом, звернення до життєвого досвіду (біографій) видатних науковців, особистого морального, етичного досвіду учня з метою формування його Я-концепції.

Як творчий процес відбувається вибір методів, засобів і прийомів, які:

а) забезпечують прийняття поставлених цілей учнями на кожному етапі технології (при зміні навчальної діяльності учнів);

б) спрямовані на подання навчального матеріалу й організацію навчально-пізнавальної діяльності залежно від самого змісту, пізнавальних можливостей учнів і професійного потенціалу педагога з урахуванням: складності змісту; характеру змісту (описовий, теоретичний, експериментальний); переважного способу подання інформації; підходу до логіки викладу змісту (індуктивний, дедуктивний); рівня освітньої підготовленості; домінуючого ставлення до навчання; типового рівня розвитку навичок навчальної праці; темпу навчальної праці; наявності потрібного матеріального оснащення навчального процесу; міжособистісних відносин у системі "учитель-учень", "учитель-клас"; домінуючого характеру пізнавальної діяльності (репродуктивний, частково-пошуковий, пошуковий, творчий); форм і видів необхідного контролю навчальної діяльності.

Великий потенціал для творчості закладений на етапі створення авторських програм, корекції чинних програм, складання технологічних карток за окремими темами і розділами.

На етапах: 1) розробки критеріїв оцінок, системи контролю якості засвоєння навчального матеріалу відповідно цілей навчання і критеріїв оцінки ступеня засвоєння; 2) апробації сконструйованої технології на практиці при перевірці ступеня досягнення цілей; 3) експертизи технології (самоекспертизи); 4) аналізу й оцінки результатів, розробка технології відбувається за строгим алгоритмом.

На основі результатів проведеного дослідження можна зробити висновок, що розробка технології навчання за дотримання певних умов є творчим процесом. Вивчення діяльності вчителя з конструювання

технологій необхідно проводити, спираючись на загальні концепції теорії діяльності, системного підходу та методологічні принципи творчості: адекватного оцінювання, проектування, апробації нових продуктів, реалізації створеного продукту творчої діяльності.

Перспективними для подальшого дослідження виглядають питання розробки та практичного впровадження спецкурсу “Конструювання технологій навчання як творчий процес” для навчання магістрів педагогічних спеціальностей, а також визначення критеріїв ефективності й результативності навчальних досягнень учителів у проектуванні технологій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. ; ил.
2. Большая психологическая энциклопедия / [А.Б. Альмуханова, Е.С. Гладкова, Е.В. Есина и др.]; под общ. ред. Н. Дубенюк. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Гончаренко С. Методика як наука / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 4-6.
4. Калаков Н.И. Общенаучная концепция акмеологического творчества : [монография] / Н.И. Калаков ; под. общ. ред. Н.Д. Никандрова. – М. : Магистр, 2001. – 169 с.
5. Лісіна Л.О. Науково-дослідницька діяльність учителя : [науково-методичний посібник] / Л.О. Лісіна. – Запоріжжя : Диво, 2007. – 204 с.
6. Лісіна Л.О. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій / Л.О. Лісіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя. – 2007. – Вип. 44. – С. 241 – 250.
7. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К. : «Освіта України», 2007. – 388 с.
8. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
9. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с. – (Биб-ка журнала “Народное образование”).
10. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості : [підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / С. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

#### Анотація

У статті розробка технологій навчання розглядається як творчий процес: виділено три моделі прояви творчості вчителя при розробці технологій навчання, які базуються на загальних моделях, що характеризують вияв творчості в діяльності; відповідно зі структурними складовими технології проаналізовано можливості для творчості вчителя на різних етапах розробки технології навчання.

**Ключові слова:** творчий процес, творчість вчителя, потенціал творчості, технологія навчання, розробка нової технології навчання.

#### Аннотация

В статье разработка технологий обучения рассматривается как творческий процесс: выделены три модели проявления творчества учителя при разработке технологий обучения, которые базируются на общих моделях, характеризующих проявление творчества в деятельности; в соответствии со структурными составляющими технологии, проанализированы возможности для творчества учителя на разных этапах разработки технологии обучения

**Ключевые слова:** творческий процесс, творчество учителя, потенциал творчества, технология обучения, разработка новой технологии обучения.

#### Summary

The development of learning technologies is considered as a creative process: there have been defined three models of creativity of teacher at developing learning technologies which are based on general models describing the manifestation of creativity in the activity.

**Key words:** creative process, creativity of teachers, the potential of creativity, education technology, development of new technology learning.

**В. А. Ляпунова,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького)

## **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Постановка проблеми.** Реалії сьогодення української держави ставлять непрості завдання перед громадянським суспільством, частина якого потрапила під вплив агресивної пропаганди і нетерпимості. Значною частиною цього суспільства є діти і, зокрема, ті, які були свідками військових подій. Примирити суспільство з різними поглядами і навчити громадян жити в мирі, сформувати у підростаючого покоління демократичні цінності, зокрема, толерантність, покликані певні суспільні інституції, серед яких, в першу чергу, освіта, наука, культура.

У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки педагогів нової генерації, які виховуватимуть нові покоління громадян України. З огляду на психолого-педагогічну характеристику дітей дошкільного віку професійна діяльність вихователя, який займається формуванням толерантності в дітей у найбільш сензитивному для цього віку – дошкільному, визначає необхідність створення умов для конструктивної взаємодії та порозуміння з усіма учасниками педагогічного процесу.

Дослідження механізмів формування толерантності в педагогів та дітей дозволить не тільки сформуванню певних уявлень про цей конструкт у контексті професійної діяльності, а й дасть можливість сформуванню толерантності на етапі професійної підготовки майбутніх педагогів, розкрити її специфіку з позиції двосторонньої педагогічної взаємодії. Вивчення толерантності суб'єктів освітнього процесу дасть підґрунтя для розробки і реалізації програм підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності в дітей дошкільного віку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми толерантності, зокрема осмислення сутності феномена "толерантність" та його особливої значущості для формування професіоналізму педагога, досліджено в наукових працях вітчизняних (О. Безносюк, О. Грива, В. Калошин, Ю. Тодорцева, та ін.) та російських (О. Асмолов, С. Бондирева, С. Братченко, А. Погодіна та ін.) учених. У той же час ряд дослідників (Н. Перепелицина, А. Погодіна, О. Скрябіна, В. Чернявська) вказують на недостатню вивченість психологічних механізмів, факторів, рівнів, які сприяють розвитку толерантності як професійно значущої якості педагога в структурі його готовності до професійної діяльності.

**Мета статті.** Метою статті є дослідження особливостей педагогічної взаємодії в умовах освітнього простору дошкільного закладу та механізмів формування толерантності як комплексного феномену особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Толерантність – складний комплексний феномен, до структури якого входять поведінковий,



емоційний, когнітивний, особистісний компоненти та психофізіологічні передумови. Феномен толерантності характеризується своєрідністю проявів та поєднання компонентів у вихователів та дітей, які є суб'єктами педагогічної взаємодії. Аналіз основних підходів до вивчення толерантності дозволив констатувати багатоглибкість цього концепту щодо її вивчення розвитку та навчання. Як зазначає С. Братченко [3], “внутрішню особистісна умова” толерантності – це розуміння природності і неминучості відмінностей між людьми, готовність поважати їх, а також визнання прав і свобод кожної людини, здатність до співіснування з іншими людьми, до вступу з ними в ненасильницькі форми взаємодії, тобто готовність і здатність до діалогу.

Міжособистісна толерантність може бути розкрита і досліджена, зокрема, на підставі такого конструкту, як “комунікативні права особистості” [3, с. 201-222], за допомогою якого описується система психолого-правових підстав спілкування, визначаються межі свободи співбесідників таким чином, щоб забезпечити їх взаємодію на основі взаємного визнання і ненасильства. Серед базових комунікативних прав особистості (КПО) – право на свою систему цінностей, право на гідність і її повагу, право на індивідуальність і своєрідність, на відміну від співрозмовника, право на точку зору та ін. Ці права можуть розглядатися, зокрема, як фіксація конкретних зусиль, необхідних для підтримки повноцінного мирного співіснування та співробітництва. Саме тому визнання людиною основних КПО (як своїх, так і співрозмовника) і їх дотримання нею в реальному спілкуванні можуть служити важливими критеріями міжособистісної толерантності.

Складові толерантності, мабуть, можуть бути сформовані шляхом спеціального навчання, соціально-психологічних тренінгів тощо. У багатьох психолого-педагогічних розробках віддається перевага саме формульним підходам (П. Комогоров, О. Скрябіна). Якщо розуміти толерантність не як просту суму знань або поведінкових умінь, а як особистісну позицію, ціннісне ставлення, то найбільш адекватною психолого-педагогічною тактикою розвитку толерантності є фасилітативний підхід, при якому основна увага зосереджена не на досягненні загальних для всіх «заданих результатів», а на створенні умов, що сприяють формуванню толерантності.

Розробкою психологічних механізмів формування толерантності займалися Л. Іванова, Е. Клепцова, О. Скрябіна, О. Іоніна (під механізмом прийнято розуміти послідовність станів, процесів, що визначають яку-небудь дію, явище). Узагальнивши виділені різними авторами механізми формування толерантності, найважливішими можна назвати такі:

1. Прийняття – включення іншого в індивідуальний простір особистості за рахунок розуміння, емпатії, асертивності.

2. Ідентифікація – емоційно-когнітивний процес неусвідомлюваного ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом або групою. Вона спочатку є нейтральним процесом, але може мати позитивні чи негативні ефекти залежно від того, хто є об'єктом ідентифікації.

3. Самоконтроль як вольовий механізм толерантності являє позитивне, емоційно стійке ставлення в спільній діяльності та спілкуванні між індивідами.

Основним принципом роботи цього механізму впливу є принцип

діяльності. Складовими цього механізму можна розглядати такі елементи:

1) Норми, правила, цінності, ідеали, які утворюють вихідний блок аферентації – інакше кажучи, джерело руху механізму (представлені в мотивах, установках, цінностях, стереотипах соціальної групи й індивіда).

2) Власне діяльність, у ході якої реалізуються певні нормативно-ціннісні одиниці, задовольняються потреби, досягаються цілі, а також йде закріплення або перетворення старих й придбання нових нормативно-ціннісних одиниць.

3) Перегляд, корекція вихідних одиниць, викликані змінами, як в об'єкті, так і в суб'єкті діяльності.

Подібний підхід дозволяє розглядати загальні механізми виникнення певної поведінки людини як результат взаємодії культури суспільства, субкультури окремих соціальних спільнот і нахилів та здібностей самого індивіда. Тим самим соціальну поведінку, з одного боку, об'єктивно зумовлено характеристиками середовища, а з іншого боку, – суб'єктивно детерміновано потребами, цінностями та інтересами конкретного соціального суб'єкта.

Ядром морального механізму детермінації толерантності є цінності. Цінність, ціннісні орієнтації являють собою складний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості і є складовою частиною системи відносин особистості, визначаючи загальний підхід людини до світу, до себе і надаючи сенс і напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

Детермінізм у моралі тісно пов'язаний з поняттями свободи і необхідності в людській поведінці. Зворотною стороною свободи стає відповідальність, яку особистість знаходить, здійснюючи моральний вибір.

Іншою проблемою визначення поняття толерантності є аналіз меж цього поняття, тобто визначення обсягу його змісту, тієї частини дійсності, відображенням якої воно є. Так, Платон сформулював «парадокс терпимості»: необмежена терпимість повинна привести до зникнення терпимості. Якщо бути безмежно терпимими до нетерпимих і не бути готовим захищати терпиме суспільство від нетерпимих, то толерантні будуть розгромлені [2]. З приводу даної проблеми К. Поппер говорив, що “в ім'я терпимості слід проголосити право не бути терпимим до нетерпимих. Ми повинні оголосити поза законом всі рухи, які сповідують нетерпимість, і визнати підбурювання до нетерпимості і гонінням таким же злочином, як підбурювання до вбивства, викрадення дітей або відродженню работоргівлі” [2, с. 125].

Ряд дослідників, зокрема Г. Солдатова, проблему меж толерантності пов'язують з конформізмом, байдужістю. Терпимість і байдужість – це взаємовиключні поняття, оскільки терпимість означає активне визнання іншої позиції, іншої точки зору, яку опонує. При цьому індивід не згоден з іншою думкою, але визнає її право на існування. Толерантність не можна ототожнювати з індеферентністю, зводити до необхідності подолання почуття неприйняття іншого, оскільки ці обставини випускають з поля зору важливі складові спілкування – чуйність і увагу до партнера, прояв емпатії, доброзичливість до оточуючих. Толерантність не пасивна, вона активна.

Позитивне розуміння толерантності досягається через з'ясування її

протилежності – інтолерантності або нетерпимості. Нетерпимість ґрунтується на переконанні, що твоя група, твоя система поглядів, твій спосіб життя стоять вище за інших. Це не просто відсутність почуття солідарності, це неприйняття іншого за те, що він виглядає інакше, думає інакше, по-іншому діє. Інтюлерантність досить консервативна, вона прагне придушити все, що не вписується в установлені межі. Діапазон результатів інтолерантності досить широкий. Це і звичайна неввічливість, і зневажливе ставлення до оточуючих, і умисне знищення людей: геноцид, війни, тероризм [1; 7].

Основними формами прояву нетерпимості є:

- образи, насмішки, вираження зневаги;
- негативні стереотипи, упередження, забобони, засновані на негативних характеристиках;
- етноцентризм (оцінка оточуючих через призму цінностей свого етносу, які розглядаються як еталонні для всіх інших людей і культур);
- пошук ворога (перенесення провини за нещастя і проблеми на інші групи);
- переслідування, залякування, погрози;
- дискримінація за ознакою статі та інших відмінностей (позбавлення соціальних благ, ізоляція в суспільстві, позбавлення або обмеження прав людини);
- расизм, націоналізм;
- осквернення релігійних чи культурних пам'яток;
- релігійне переслідування.

Найрізноманітніші джерела породжують сьогодні в нашому суспільстві ці форми інтолерантності. Тому виховання толерантності слід розглядати як невідкладне завдання, якщо ми хочемо зберегти людину й “людське в людині”.

Людина з високим рівнем толерантності володіє характерним комплексом поведінки, що характеризується зниженою агресивністю. Вона менш конфліктна. Переважає тенденція до продуктивного ведення та вирішення конфліктів. Одночасно людина набуває позитивного ставлення до життя, що збільшує її стресостійкість та загальний життєвий тонус.

Ознакою толерантної особистості також можна вважати вміння виходити з конфліктних ситуацій шляхом переговорів. Вважається, що володіння великим спектром способів вирішення конфліктів призводить до найбільш продуктивної, толерантної взаємодії.

Структурними елементами інтолерантності, на думку О. Шемякіної, є гнів, огида і презирство. На думку автора, “однією з найменш соціалізованих, а тому історично більш ранніх емоцій, що входять в “тріаду ворожості”, є гнів” [2, с.105]. Ця емоція характеризується поєднанням високої імпульсивності та низького рівня контролю й проявляється в насильницькій формі агресії. Зневага є більш стійкою емоцією, ніж гнів або огида. Гнів передбачає досить швидку афективну розрядку, а почуття відрази сприяє переключенню уваги на щонебудь інше. Відраза спонукає людину відсторонитися від об'єкта, що викликає огиду, або усунути сам об'єкт.

Отже, тріадою толерантності є “повага, симпатія, доброта”, тріадою інтолерантності – “гнів, відраза, зневага”.

Сутнісними характеристиками соціокультурної толерантності є повага до іншого; прийняття етнічних і національних особливостей, прийнятих у повному суспільстві; прийняття відмінностей у соціальних поглядах. Відмінності породжуються особливостями умов життя, професійної діяльності, культурних традицій.

Соціальна культура передбачає взаємну повагу, право іншого на помилку і терпиме ставлення до неї); вона покликана допомогти дітям відчувати власну своєрідність, несхожість на інших не як недолік, а певну цінність. Соціокультурна ситуація в нашій країні, так само як і в інших багатонаціональних і полікультурних суспільствах, завжди характеризувалася неоднозначним ставленням членів однієї соціальної групи до представників інших національних або культурних груп. При цьому Д. Зінов'єв вважає, що соціокультурна толерантність є одним із структурних компонентів педагогічної майстерності.

Чинниками толерантності – інтолерантності, на думку А. Реана є: соціогенетичний (формування і прояв терпимості під впливом панівних у цей момент соціальних установок, еталонів, стереотипів, загальної спрямованості суспільства: гуманістичної, плюралістичної (або антиособистісної); психогенетичного впливу найближчого оточення індивіда (причому даний чинник має вирішальне значення за відсутності блокуючого впливу соціогенетичних умов) і біогенетичного впливу (залежно від статевих, вікових і особливостей темпераменту). Але навіть на цьому рівні аналізу не все визначається біологічним чинником. Наприклад, “чоловіча” та “жіноча” поведінка багато в чому керується соціальними стереотипами маскулинності й фемінності [7, с. 271].

Поняття “спілкування” і “толерантність” П. Комогоров пов'язує, тому що наявність двох суб'єктів – необхідна ознака спілкування. І якщо взяти до уваги те, що толерантність завжди має обов'язковою ознакою повагу до “іншого”, прагнення до співпраці, співдружності, тобто ставлення до нього як до суб'єкта, можна припустити, що спілкування завжди включає толерантність. Зв'язок між толерантністю і спілкуванням має подвійний характер. З одного боку, толерантність є душевно-духовною основою спілкування. З іншого, толерантність є початком процесу становлення спілкування, який і є кінцевим пунктом толерантності. Звідси виділяється логічний взаємозв'язок толерантності та спілкування: взаємодія – толерантність – спілкування – спільність [5].

**Висновки.** Зміст професійної діяльності майбутнього вихователя і процес його професійної підготовки свідчать, що толерантність як особистісна якість педагога являється для нього особливо значущою складовою професійної компетенції. Підготовка студента до формування толерантності в дітей дошкільного віку має свої особливості, зумовлені віковою специфікою вихованців. Вирішення цього завдання ускладнюється недостатньою розробкою принципів, дидактичних засобів, що формують професійну компетенцію педагогів дошкільної освіти.

Вищевикладені теоретичні положення дозволяють уточнити основні механізми формування толерантності. На наш погляд, толерантність як соціально-філософське поняття – це принцип терпимості одного соціального суб'єкта до соціальних, політичних, етнічних, конфесійних та

інших особливостей іншого соціального суб'єкта, тобто визнання світоглядного, релігійного, соціально-політичного, культурного, національного та етичного плюралізму. Вона передбачає діяльність, взаємодію соціальних партнерів на основі рівності, відкритість соціальному досвіду іншого, збереження індивідуальної своєрідності кожного з них і досягнення згоди без утиску їх індивідуальних інтересів на основі діалогу та ненасильства, переважно методами роз'яснення і переконання.

Зміст підготовки студентів до виховання толерантності повинен органічно відображати теоретичний, методичний, практичний і психологічний аспекти, що дозволить студентів, володіючи необхідними теоретичними уявленнями та знаннями про механізми формування толерантності та особливості організації роботи з виховання толерантності у дітей, вибрати ефективну систему виховних впливів та успішно організувати цей процес у дошкільному закладі.

### **Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Проблема підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності потребує подальшого вивчення, оскільки окремі її аспекти залишаються висвітленими не повною мірою, зокрема: особливості підготовки майбутнього вихователя до формування толерантності в дітей дошкільного віку; готовність майбутнього педагога до створення толерантного освітнього середовища тощо. За таких умов проблема підготовки майбутнього вихователя до формування толерантності набуває особливої актуальності, а її розв'язання потребує змін у вітчизняній системі педагогічної освіти.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Безотечество Л. М. Формирование толерантности будущих педагогов в образовательном процессе / Л. М. Безотечество, С. И. Осипова // Человек и образование. – 2014. – №2. – С. 39-45.
2. Бондырев С. К. Толерантность. Введение в проблему / С. К. Бондырев, Д. В. Колесова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО "МОДЭК", 2003. – 240 с.
3. Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза толерантности в образовании / С. Л. Братченко // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред. : Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – 339 с.
4. Зиновьев Д. В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности : дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д. В. Зиновьев. – Красноярск, 2000. – 148 с.
5. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / П. Ф. Комогоров. – Курган, 2000. – 191 с.
6. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/2005\\_1.pdf](http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/2005_1.pdf) (дата звернення: 25.08.2015).
7. Психология человека от рождения до смерти / под общей ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-еврознак, 2012. – 656 с.

### **Анотація**

Розглядається актуальна проблема формування толерантності як складової професійної компетенції майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Уточнюється зміст поняття "психологічні механізми розвитку толерантності" як професійно значущої характеристики особистості педагога, визначається його сутність та структура.

**Ключові слова:** толерантність педагога, психологічні механізми розвитку толерантності, готовність до професійної діяльності, професійно значущі якості особистості.

#### Аннотация

Рассматривается актуальная проблема формирования толерантности как составляющей профессиональной компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста. Уточняется содержание понятия "психологические механизмы развития толерантности" как профессионально значимой личностной характеристики педагога, определяется его сущность и структура.

**Ключевые слова:** толерантность педагога; психологические механизмы развития толерантности, готовность к профессиональной деятельности, профессионально значимые качества личности.

#### Summary

The author considers the actual problem of tolerance as a component of professional competence of future teachers of preschool children. The researcher clarifies the concept of "psychological mechanisms of tolerance development" as professionally significant characteristics of teacher personality, determines its nature and structure.

**Key words:** tolerance of a teacher, the psychological mechanisms of tolerance development, readiness for professional activity, professionally meaningful personal characteristics.

УДК 681.3.06

**В. В. Макаренко,**

кандидат технічних наук, доцент

**В. М. Співак,**

кандидат технічних наук, доцент

(Національний технічний

університет України "КПІ")

### ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМ МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСІВ З РАДІОТЕХНІКИ

**Постановка проблеми.** При вивченні дисциплін, у яких розглядаються складні перетворення сигналів з переносом спектрів з однієї області частот в іншу, перетворенням спектрів у процесі обробки й виділення сигналів дуже складно пояснити студентам, які фізичні процеси відбуваються під час цих перетворень. Поняття спектрів для багатьох з них залишається деякою абстракцією, яку він не можуть зв'язати з формою й частотою сигналу. Особливо це наочно видно при вивченні радіопередавальних та радіоприймальних пристроїв, у яких ці перетворення сигналів використовуються в багатьох вузлах.

Зв'язано це з багатьма факторами: відсутністю навичок практичної роботи з електронними пристроями й виміру їх параметрів, нерозумінням процесів представлення складних сигналів більш простими та ін. Поліпшити сприйняття навчального матеріалу з наочною демонстрацією не тільки сигналів, представлених у часовій і частотній області, але й електронних пристроїв, що реалізують різні перетворення, можна за допомогою імітаційного моделювання за допомогою spice-симуляторів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** З погляду зручності інтерфейсу користувача й наочності одержуваних результатів кращою є програма схемотехнічного моделювання NI Multisim, яка випускається компанією National Instrument. У повну версію пакета NI Multisim входять програми NI Ultiboard (для розробки друкованих плат, яка виконує розміщення й трасування з'єднань на платах, що мають до 32 шарів) і NI Multisim MCU Module (для налагодження й моделювання мікропроцесорних систем).

Звичайно, не всі викладачі та студенти можуть дозволити собі придбати ліцензійну версію програми, навіть студентської версії. Вартість такої програми складає декілька тисяч доларів. І це також є дуже важливим при виборі програми моделювання. Починаючи з 2007 року, компанія National Instrument щороку випускає безкоштовну версію програми з обмеженими можливостями в співробітництві із провідним світовим виробником електронних компонентів – компанією Analog Devices [1-4], а в 2014 р. випущена безкоштовна версія програми (NI Multisim Component Evaluator Mouser Edition) разом з компанією Mouser Electronics [5].

Найбільш функціонально повною безкоштовною версією є NI Multisim Analog Devices Edition [1], у якій широко представлені як аналогові, так і цифрові компоненти. Обмеження стосуються кількості компонентів схеми, що моделюється, які не повинне перевищувати 25. В останній з випущених безкоштовних версій програми Multisim Blue [5] число елементів на схемі може досягати 50. Але навіть 25 компонентів досить для демонстрації функціонування величезної кількості електронних пристроїв.

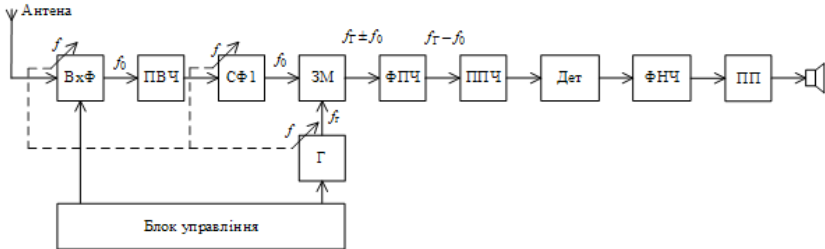
Ще однією істотною перевагою програми NI Multisim є наявність великої кількості інструментів, які імітують роботу реальних вимірювальних приладів, включаючи не тільки зовнішній вигляд, але й інтерфейс користувача. Це осцилографи, вимірювачі амплітудно-частотних і фазо-частотних характеристик, вимірник нелінійних викривлень, аналізатор спектра й багато інших [1]. Крім того, можна проводити дослідження параметрів схем і сигналів за допомогою таких інструментів, як аналіз по змінному й постійному струму, швидке перетворення Фур'є, аналіз перехідних процесів, вплив температури на параметри схеми та ін. Для ілюстрації процесів, що будуть розглянуті, використовуємо безкоштовну версію програми NI Multisim Analog Devices Edition [1]. Звичайно, можна скористатися і більш пізніми версіями програми, що містять ширшу базу електронних компонентів. Але в обраній версії програми функціонують всі інструменти і види аналізу, доступні в повній версії програми. У більш пізніх версіях програми кількість інструментів та видів аналізу були значно скорочені.

**Мета статті.** Оскільки аналіз роботи різних пристроїв та процесів перетворення сигналів за допомогою натурального експерименту вимагає наявності як самих пристроїв, так і приладів для вимірювання параметрів сигналів та електричних кіл, то реалізувати на практиці таку роботу практично дуже важко. Це потребує створення макетів окремих пристроїв та придбання сучасної вимірювальної апаратури, наявності приміщень та кваліфікованого персоналу для обслуговування такої матеріальної бази. У той час як імітаційне моделювання дає можливість досліджувати велику кількість пристроїв та різних перетворень сигналів на будь-якому персональному комп'ютері. Це дозволяє студентам самостійно проводити експерименти для більш повного розуміння процесів, що відбуваються при роботі різних пристроїв. Метою статті є демонстрація деяких можливостей програм моделювання при їх використанні в процесі вивчення складних електронних систем та пристроїв. Звісно, що такі програми можна використовувати при вивченні будь-яких дисциплін, у яких вивчаються кола, де протікає струм.

**Аналіз роботи пристроїв та перетворень сигналів у часовій і частотній області.** Для ілюстрації роботи пристроїв та перетворень

сигналів розглянемо функціонування спрощеної схеми супергетеродинного приймача, функціональна схема якого наведена на рис. 1.

Радіосигнал з антени подається через вхідний фільтр (ВхФ) на вхід підсилювача високої частоти (ПВЧ), а потім посилений на вхід змішувача (ЗМ), що здійснює операцію перемноження вхідного сигналу й сигналу гетеродина (Г). На другий вхід змішувача подається сигнал з локального малопотужного генератора високої частоти – гетеродина.



**Рис. 1. Спрощена функціональна схема супергетеродинного приймача**

Центральна частота коливального контуру гетеродина перебуває одночасно із центральною частотою вхідного фільтру приймача (і контурами підсилювача ВЧ) – найчастіше варикапами або конденсатором змінної ємності, рідше котушкою змінної індуктивності. Вхідний фільтр найчастіше реалізується як одиночний коливальний контур. Різниця частот налаштування цих контурів повинна бути постійною і дорівнювати значенню проміжної частоти. На виході змішувача формуються сигнали із частотами, що дорівнюють сумі й різниці частот сигналу гетеродина і сигналу прийнятої радіостанції. Сигнал різницевої частоти має постійне значення частоти й називається сигналом проміжної частоти (ПЧ). Сигнал ПЧ виділяється за допомогою смугового фільтра (ФПЧ) і підсилюється підсилювачем проміжної частоти (ППЧ), після чого надходить на детектор (Дет), що відновлює сигнал низької (звукової) частоти. За допомогою фільтра нижніх частот (ФНЧ) смуга частот обмежується верхньою частотою звукового сигналу, і сигнал з його виходу через підсилювач потужності (ПП) надходить на гучномовець.

У звичайних приймачах довгих, середніх і коротких хвиль проміжна частота, як правило, дорівнює 465 кГц (хоча стандарт передбачає використання й інших значень), а в побутових ультракороткохвильових – 10,7 МГц. У телевізорах використовується проміжна частота 38 МГц.

Однак у супергетеродинних приймачах виникають специфічні перешкоди при прийманні сигналів по так званому дзеркальному каналу. Справа в тому, що з однією й тією ж частотою гетеродина обрану в приймачі проміжну частоту утворюють сигнали двох частот: більшої й меншої в порівнянні із частотою гетеродина, що лежать на однаковій відстані від частоти гетеродина, яка дорівнює значенню проміжної частоти. Якщо у якості вхідного фільтру використовується простий коливальний контур, то перешкода по дзеркальному каналу може бути істотною.

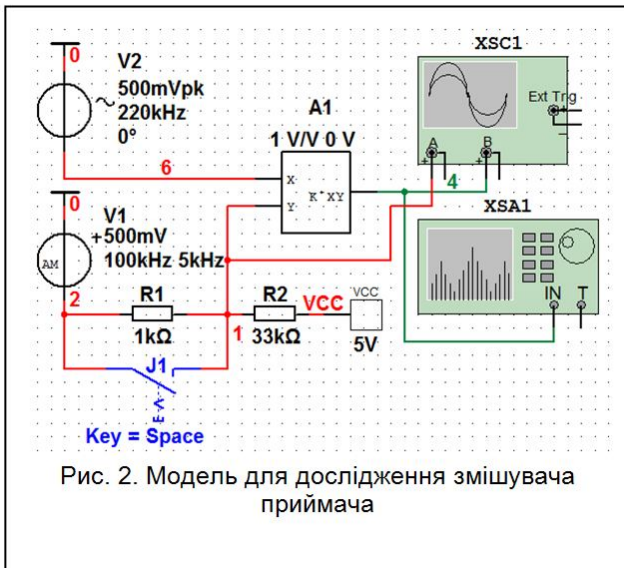
При вивченні супергетеродинних приймачів дуже часто студенти не



розуміють, звідки береться дзеркальна завада і що треба робити, щоб її зменшити.

Для того, щоб з'ясувати причини і продемонструвати явище формування дзеркальної завади, треба спочатку дослідити роботу змішувача. Розглянемо роботу змішувача, модель якого наведена на рис. 2, при формуванні сигналу низької проміжної частоти 120 кГц, що дозволяє більш наочно проілюструвати спектри сигналів.

У якості змішувача використаємо віртуальний перемножувач, який виконує операцію множення двох змінні  $x$  і  $y$  з коефіцієнтом підсилення  $K$ , значення якого може змінювати користувач. У результаті на виході формується сигнал  $z = Kxy$ . Якщо на входи такого перемножувача подати два гармонійні сигнали, то на виході будуть сформовані сигнали сумарної й різницевої частоти, а сигнал з більш високою частотою буде подавлений, тобто буде реалізований балансний змішувач. Ураховуючи, що більшість використовуваних у приймачах змішувачів небалансні, уведемо на один із входів змішувача постійну складову напруги за допомогою резисторів R1 і R2.



На вхід  $x$  перемножувача подано сигнал гетеродину із частотою 220 кГц, а на вхід  $y$ , крім постійної складової, подано амплітудно-модульований сигнал від генератора V1. Частоту несінного колювання задано рівною 100 кГц, а частоту колювання, що модулює, – 5 кГц, індекс модуляції – 0,5.

За допомогою осцилографа XSC1 будемо здійснювати контроль форми АМ-сигналу й сигналу на виході перемножувача (нижня осцилограма на рис. 3). Пояснити, що відбувається із сигналом при такому перетворенні по його формі, практично неможливо. Осцилограф у цьому випадку служить для контролю лінійності режиму роботи змішувача. При використанні

замість віртуального перемножувача інтегральної мікросхеми (ІМС) аналогового перемножувача необхідно, щоб сигнал на виході не попадав в область обмеження. А якщо перемножувач буде обмежувати сигнал на виході, то в спектрі вихідного сигналу з'явиться безліч комбінаційних складових, які будуть заважати виділенню корисного сигналу.

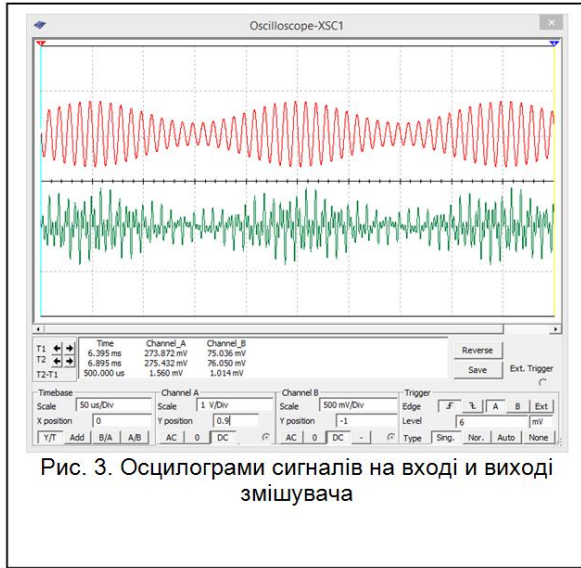


Рис. 3. Осцилограми сигналів на вході і виході змішувача

Тому для повної ілюстрації процесів, що відбуваються, необхідний спектральний аналіз вихідного сигналу змішувача. Для аналізу спектру використовується аналізатор спектру XSA1. Оскільки складова сумарної частоти сигналу на виході змішувача повинна мати центральну частоту 320 кГц, задаємо смугу аналізу 350 кГц і число реалізацій для усереднення спектру 16384 [1]. При аналізі спектру слід урахувувати, що чим більше число реалізацій осереднюється, тем вище розв'язна здатність спектрального аналізу, але час аналізу збільшується.

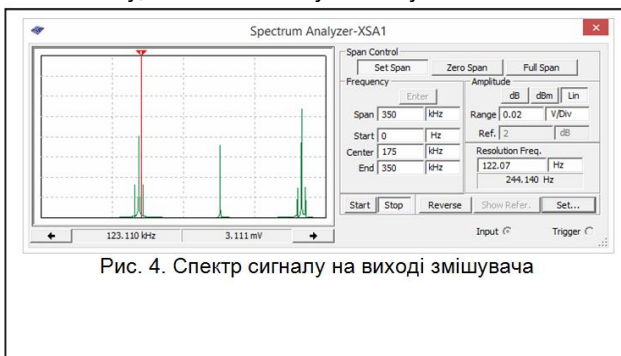


Рис. 4. Спектр сигналу на виході змішувача

Спектр, отриманий у результаті аналізу, показаний на рис. 4. Як видно з рисунка, на виході змішувача формуються дві бічні смуги сигналу й складова із частотою гетеродину. Частоту складових у спектрі легко виміряти, перемістивши курсор аналізатора в потрібну крапку спектра.

Для того, щоб проілюструвати різницю між балансним та небалансним змішувачем, достатньо замкнути ключ J1, що призведе до відключення постійної складової напруги на вході перемножувача. Спектр сигналу при замкнутому ключі J1 наведено на рис. 5. Як видно з рисунка, у спектрі зникла складова з частотою гетеродина у порівнянні зі спектром, що наведений на рис. 4.

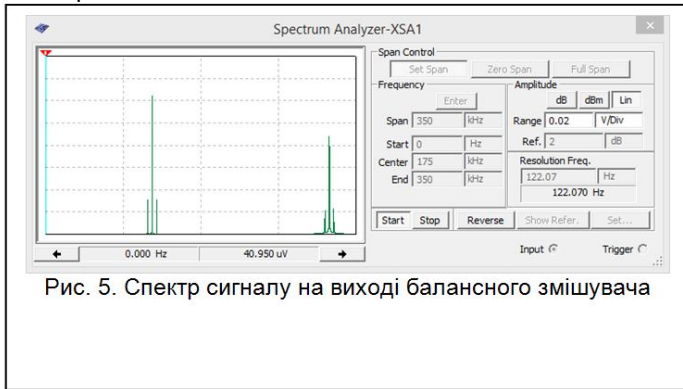


Рис. 5. Спектр сигналу на виході балансного змішувача

Після аналізу роботи змішувача можна сформувати модель для аналізу причин появи дзеркальної завади. Для цього треба сформувати, окрім вхідного сигналу, ще широкосмуговий сигнал, що лежить вище по частоті, ніж частота гетеродину на величину 120 кГц.

Найбільш зручно це зробити, додавши до АМ-сигналу з несівною частотою 100 кГц ЧМ-сигнал з несівною 340 кГц. Схема моделі для формування такого сигналу наведена на рис. 6.

ЧМ-сигнал формується за допомогою генератора V3. Частота сигналу, що модулює, обрана рівною 2 кГц, а індекс модуляції дорівнює 7. Сума АМ- та ЧМ-сигналів формується за допомогою суматора А2, який дозволяє встановлювати незалежно один від одного коефіцієнти передачі по кожному з входів.

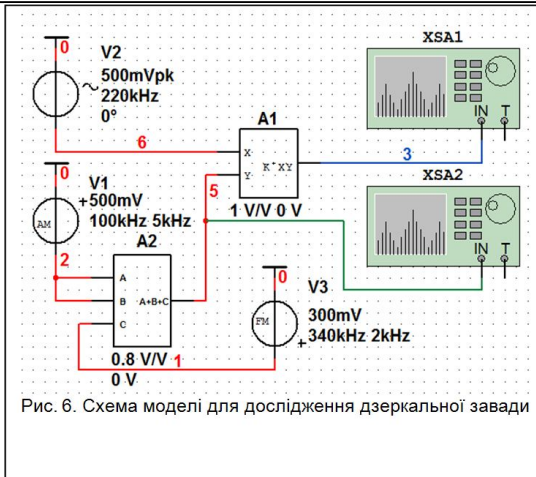


Рис. 6. Схема моделі для дослідження дзеркальної завади

Спектр сигналу на виході суматора наведений у верхній частині рис. 7, а спектр на виході змішувача – у нижній частині. Як видно з рис. 7, спектр завади зосереджений біля частоти 340 кГц. Це призводить до того, що на виході змішувача формується нижня бокова смуга частот, що має складові з частотами  $f_{\Gamma} - (f_{AM} \pm \Delta f_{AM})$  та  $(f_{\Gamma} \pm \Delta f_{\Gamma}) - f_{\Gamma}$ , і верхня бокова смуга частот  $f_{\Gamma} + (f_{AM} \pm \Delta f_{AM})$ . Оскільки  $f_{\Gamma} - f_{AM} = f_{\Gamma} - f_{\Gamma} = f_{\Gamma}$ , то у спектрі сигналу з'являються компоненти сигналу дзеркальної завади.

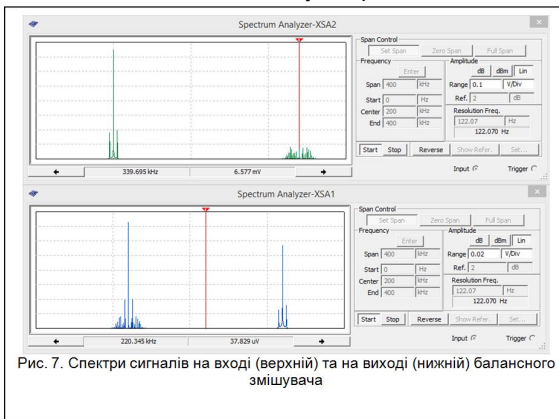


Рис. 7. Спектри сигналів на вході (верхній) та на виході (нижній) балансного змішувача

Щоб зменшити їх величину, треба зменшити рівень сигналу, спектр якого зосереджений біля частоти 340 кГц, а рівень АМ-сигналу залишити незмінним.

Для цього потрібно використати вхідний фільтр приймача, що забезпечує на частоті 340 кГц значно більше загасання. Для експерименту додаємо між виходом суматора та входом змішувача коливальний контур з еквівалентною добротністю 10 (рис. 8). При такій добротності смуга пропускання фільтра складає  $f_0/10 = 10$  кГц, що достатньо для пропускання

всього спектру АМ-сигналу. АЧХ фільтру, виміряна за допомогою Бодеплота, показує (рис. 9), що він забезпечує загасання на частоті дзеркальної завади -28 дБ.

Як результат, рівень дзеркальної завади падає на 28 дБ, і в спектрі сигналу на вході та виході змішувача вона стає значно меншою (рис. 10).

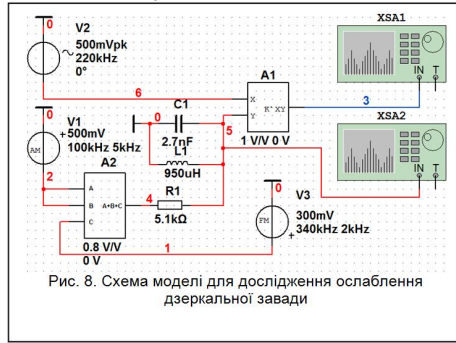


Рис. 8. Схема моделі для дослідження ослаблення дзеркальної завади

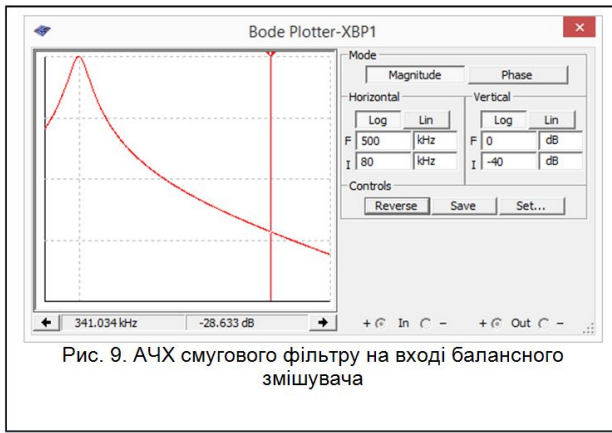


Рис. 9. АЧХ смугового фільтру на вході балансного змішувача

Якщо потрібна більш широка смуга пропускання вхідного фільтру, його добротність доведеться зменшити, що призведе до зменшення загасання на частоті дзеркальної завади. З цієї ситуації існує два виходи:

- зробити вхідний фільтр більш складним, щоб забезпечити потрібний рівень загасання на частоті дзеркальної завади;
- збільшити значення проміжної частоти.

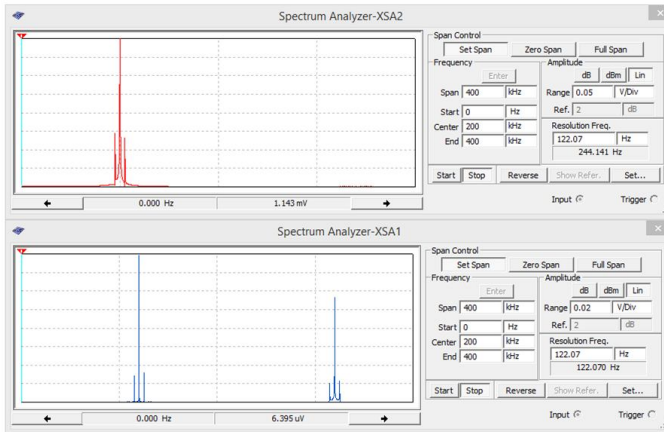


Рис. 10. Спектри сигналів на вході (верхній) та на виході (нижній) балансного змішувача при використанні смугового фільтра

На практиці другий підхід знайшов найбільшого поширення. У приймачах з подвійним перетворенням частоти дешевше зробити два змішувачі і каскади проміжної частоти, ніж складний вхідний фільтр, що може перебудовуватись за частотою.

**Висновки.** Аналіз роботи окремих вузлів, у яких відбуваються складні перетворення сигналів за допомогою програми моделювання, дозволяє не тільки побачити форму сигналу, але й проілюструвати його спектральний склад при зміні параметрів як самих схем, так і вхідних сигналів.

При використанні програм моделювання в навчальному процесі на практичних заняттях можна для кожного студента сформулювати індивідуальне завдання і проконтролювати його рівень знань та розуміння матеріалу за результатами аналізу моделі.

Використання програм моделювання дає можливість студентам отримати навички використання різних інструментів аналізу складних процесів, що протікають у радіоелектронних пристроях.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Оскільки рівень шкільної підготовки за останні роки в галузі фізики стає дедалі нижчим, що пов'язано з багатьма факторами, а рівень матеріального забезпечення вищих навчальних закладів не відповідає сучасним вимогам, то альтернативи використанню програм моделювання практично немає. Тому в будь-якому електронному курсі використання таких програм дозволить більш наочно продемонструвати не тільки роботу пристроїв, але й пояснити ті процеси, що в них відбуваються.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Макаренко В.В. Моделирование радиоэлектронных устройств с помощью программы NI Multisim / В.В. Макаренко // Электронные компоненты и системы. – 2008. – № 1. – С. 50–57.
2. Макаренко В.В. Особенности программы моделирования NI Multisim 2010 ADI edition / В.В. Макаренко // Электронные компоненты и системы. – 2011. – № 5. – С. 44–48.

3. Макаренко В.В. Новая программа моделирования "NI Multisim™ Component Evaluator – Analog Devices™ Edition / В.В. Макаренко // Электронные компоненты и системы. – 2012. – № 1. – С. 41–45.

4. Макаренко В.В. Новые версии программы моделирования NI Multisim / В.В. Макаренко // Электронные компоненты и системы. – 2013. – № 12. – С. 42–48.

5. Макаренко В.В. Программа моделирования Multisim Blue и ее основные возможности / В.В. Макаренко // Электронные компоненты и системы. – 2014. – № 10. – С. 25–32.

#### Анотація

Показано приклади використання програми імітаційного моделювання NI Multisim для пояснення та ілюстрації складних процесів, що відбуваються в радіоелектронних пристроях. Обґрунтовано вибір програми моделювання для аналізу схемотехнічних рішень з точки зору функціональності та вартості її придбання.

Обґрунтовується перспективність застосування програм моделювання при вивченні курсів з електротехніки та радіоелектроніки.

**Ключові слова:** моделювання, spice-симулятор, NI Multisim, перетворення сигналів, спектр, аналіз, дослідження, вимірювання.

#### Аннотация

Показаны примеры использования программы имитационного моделирования NI Multisim для объяснения и иллюстрации сложных процессов, которые протекают в радиоэлектронных устройствах. Обоснован выбор программы моделирования для анализа схемотехнических решений с точки зрения функциональности и стоимости ее приобретения.

Обосновывается перспективность применения программ моделирования при изучении курсов по электротехнике и радиоэлектронике.

**Ключевые слова:** моделирование, spice-симулятор, NI Multisim, преобразование сигналов, спектр, анализ, исследование, измерение.

#### Summary

The examples of using simulation software NI Multisim to explain and illustrate the complex processes that occur in electronic devices have been given. There have been explained the choice of the simulation software for the analysis of the circuit design from the point of view of functionality and its cost.

**Key words:** simulation, spice simulator, NI Multisim, conversion of signals, spectrum, analysis, research, and measurement.

УДК 378.011.3-051:004

**О. С. Мартинюк,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Східноєвропейський національний  
університет імені Лесі Українки)

### ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТНЬОЇ РОБОТОТЕХНІКИ

**Постановка проблеми.** Робототехніка є одним із перспективних напрямків науково-технічного прогресу, де щільно переплітаються досягнення в галузях нових інформаційних технологій, механіки, мікроелектроніки, кібернетики та штучного інтелекту. Освітню робототехніку можна виокремити як нову педагогічну технологію. Заняття робототехнікою не тільки активізує студентів та учнів до експериментально-дослідницької, конструктивно-технічної діяльності, програмування, моделювання, але й підвищує інтерес до вивчення фізики та інших природничих дисциплін. Результати застосування засобів робототехніки в освітньому середовищі

цілком очевидні, оскільки сприяють політехнізації навчання та мотивації учнів до вибору професій інженерно-технічного профілю, яких потребує наша країна.

Елементи робототехніки та кібернетики все частіше використовують навчальні заклади при вивченні низки навчальних дисциплін. Ще до недавня робототехніка розвивалася, в основному, як позакласна форма роботи. Дослідження щодо її використання в навчальному процесі, зокрема з фізики, практично не проводились. Власний досвід роботи в руслі використання робототехніки в навчальному процесі, аналіз й узагальнення напрацювання колег в Україні та за кордоном дозволили сформуванню концептуальні основи методики використання засобів освітньої робототехніки в навчальному процесі з фізики, позаурочній роботі, а також у системі підготовки майбутніх учителів фізики, інформатики та загальнотехнічних дисциплін [1; 4].

**Аналіз досліджень і публікацій.** У доповіді Міжнародної федерації робототехніки (IFR) прогнозується, що світові продажі роботів до 2016 році складуть більше 190 000 одиниць. Очікується, що в цьому році, їх кількість збільшиться на 2 % і складатиме 162 000 одиниць. Зростання продажів очікується в Північній Америці, Бразилії, Кореї, Китаї, Туреччині, на південно-східних азіатських ринках, а також у країнах Центральної та Східної Європи. IFR акцентує увагу на тому, що особливо швидко розвивається ринок робототехніки в Китаї. За період 2005-2012 р.р. продаж промислових роботів у середньому зріс на 25 % за рік, склавши в 2012 р. 23 000 одиниць [2].

За статистикою в європейських країнах обсяги ринку роботів для побуту та розваг збільшуються на 20-45 % на рік, а тому, як банально би це не звучало, але майбутнє за роботами. Аналізуючи активність розробок, їх складність та обсяги виробництва, це майбутнє вже настало сьогодні. На жаль, вітчизняні розробки мало представлені на ринку робототехніки і, яке місце посяде Україна в розвитку робототехніки, покаже час. Але необхідного потенціалу, щоб конкурувати зі світовими лідерами, в Україні достатньо. І майбутнє за нинішніми учнями, яких необхідно підготувати до життя в сучасних високотехнологічних умовах і ще в школі знайомити з технологіями, які використовуються в проектуванні й створенні робототехнічних систем.

Незважаючи на те, що робототехніка стає одним з найбільш перспективних напрямків у науці, техніці та промисловості, освітня робототехніка в Україні перебуває на етапі становлення. Її впровадження здійснюється, переважно, в клубну та гурткову роботу. Це пояснюється відсутністю необхідного обладнання та методики його використання в навчальному процесі, а також методичних рекомендацій для учителів. Проте існують посібники та Інтернет-ресурси вітчизняних та зарубіжних авторів з методики використання робототехніки в проектній роботі з фізики, хімії, біології та інших навчальних дисциплін [3; 6].

Особливо швидкими темпами розвивається та популяризується робототехніка у позашкільних закладах, зокрема в Малій академії наук України, де проводяться олімпіади, літні школи, турніри тощо. Особливо популярна Всеукраїнська олімпіада. Це частина Світових олімпіад з



робототехніки WRO (World Robot Olympiad) та FLL (First Lego League), яка покликана принести в Україну найкращу філософію навчання та сучасні освітні інструменти. Упродовж останніх років команди з м. Луцька та Волинської області беруть участь у Всеукраїнських олімпіадах та стають призерами, проводяться обласні олімпіади з робототехніки. 16 квітня 2015 р. у Палаці спорту відбувся щорічний науково-технічний фестиваль "Robotica – 2015". Перше місце Всеукраїнської олімпіади з робототехніки за правилами WRO у старшій лізі здобула команда "Луцьк – 21". Тренерами команд були випускники фізичного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та студенти спеціальності "Фізика та загальнотехнічні дисципліни" спеціалізації "Мікроелектроніка та робототехніка" [5].

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність та аналіз специфіки підготовки фахівців-педагогів у галузі освітньої робототехніки.

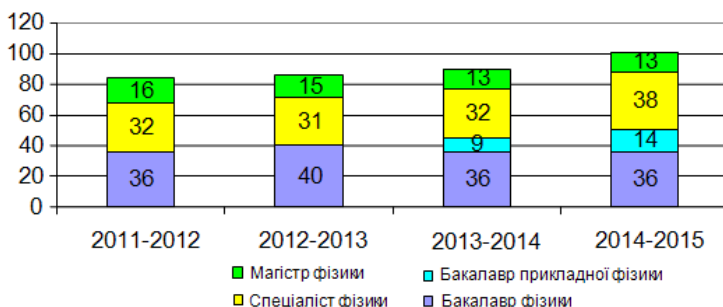
**Виклад основного матеріалу.** Проблеми відновлення політехнізації фізичної освіти є нині особливо актуальними. Методичні засади підготовки фахівців у вищій педагогічній школі щодо активного використання сучасних технічних систем, засобів мікроелектроніки та робототехніки ще недостатньо сформовані. На фізичному факультеті Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки з 2014 р. здійснюється набір, а у 2015 р. група студентів успішно завершила навчання та здобула кваліфікацію "Викладач середніх навчальних закладів" (фізика та загальнотехнічні дисципліни (спеціалізація "Мікроелектроніка та робототехніка")). Навчальним планом передбачено вивчення дисциплін професійної та навчальної підготовки, серед яких "Автоматизовані системи збору даних", "Автоматизація фізичного експерименту", "Апаратне забезпечення інформаційно-комунікаційних систем", "Освітня робототехніка", "Комп'ютерний дизайн", "Основи програмування мікропроцесорних систем", "Промислова робототехніка", "Програмування в C++", "Технічне конструювання".

На кафедрі загальної фізики та методики викладання фізики організовано навчальну лабораторію "Мікроелектроніки та робототехніки", сформовано творчу групу студентів, які у вільний від навчання час займаються питаннями самостійного проектування й виготовлення робототехнічних засобів. Нами застосовано методичні основи навчання, побудовані на розв'язанні за допомогою засобів робототехніки окремих завдань щодо вдосконалення та модернізації навчального процесу. Методика навчання основам робототехніки передбачає: 1) ознайомлення студентів з основами сучасної робототехніки; набуття теоретичних знань і практичних навичок проектування й конструювання простих робототехнічних систем; 2) вивчення методики впровадження елементів освітньої робототехніки в навчальний процес; 3) вивчення методичних особливостей підготовки учнів до участі в олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо; 4) забезпечення можливості використання робототехнічних систем у науково-дослідницькій роботі, підготовці та захисті науково-дослідницьких робіт, участі в роботі Малої академії наук України.

Варто зауважити, що у Волинській Малій академії наук України багато років плідно функціонує секція "Приладобудування та робототехніка".

У 2013-2015 рр. на базі кафедри загальної фізики та методики викладання фізики організовано обласну літню школу “Мікроелектроніка та робототехніка”. За час перебування у ній діти мали можливість ознайомитись із конструкторами LEGO® Mindstorms® NXT та AV3, програмними пакетами National Instruments. Вони здобули практичні навички роботи з програмування мікроконтролерних систем, спробували свої сили в розв’язуванні олімпіадних завдань з робототехніки тощо. Низку практичних занять проводили студенти фізичного факультету.

Не секрет, що вищі педагогічні навчальні заклади України потерпали від недостатньої кількості абітурієнтів, які б виявили бажання здобути фах педагога-фізика. Недобір студентів передбачав скорочення ставок викладачів, погіршення якості навчально-виховного процесу. Значимим показником ефективності впровадження спеціалізації технологічного спрямування (у тому числі робототехніки та мікроелектроніки) є динаміка набору абітурієнтів на фізичний факультет Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (рис. 1). На спеціалізацію “Мікроелектроніка та робототехніка” здійснюється набір абітурієнтів, які вже здобули освітньо-кваліфікаційний рівень “Бакалавр”. Як правило, це випускники минулих років або вчителі фізики, інформатики та математики, які вбачають перспективу у викладанні загальнотехнічних дисциплін, гуртковій роботі тощо.



**Рис. 1. Кількість зарахованих осіб у 2011-2014 навч. р. на фізичний факультет Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки**

При розробці методики застосування освітньої робототехніки в процесі навчання фізики, насамперед, необхідно проаналізувати й визначити аспекти її використання. Серед основних засобів освітньої робототехніки можна виокремити ще й такі:

- 1) робототехніка як один із основних напрямків науково-технічного прогресу;
- 2) демонстрація та популяризація значимості фізики на прикладі проектування й використання засобів робототехніки та її складників;
- 3) підвищення якості освітньої діяльності, а саме: поглиблення знань з дисциплін природничо-математичного циклу; розвиток експериментальних

умінь і навичок; формування умінь і навичок у сфері технічного проектування, моделювання й конструювання; розвиток мотивації до навчання;

4) активізація профільної підготовки учнів, їх орієнтація на професії інженерно-технічного спрямування.

Аналіз та узагальнення наявного досвіду роботи дозволив запропонувати такі аспекти використання засобів робототехніки у викладанні фізики:

- 1) робототехнічні засоби як об'єкти вивчення та засоби навчання;
- 2) робототехнічні платформи в удосконаленні фізичного експерименту;
- 3) освітня робототехніка як засіб моделювання, конструювання та розвитку технічної творчості.

З появою нових можливостей організації навчального процесу можна виділити окремі його компоненти, в яких використовують засоби освітньої робототехніки:

- традиційні класно-урочні форми роботи, проектні роботи, демонстраційний експеримент, лабораторні роботи, практикуми;
- елективні курси, клубна та гурткова форми роботи;
- дослідження, проектна робота, участь у конкурсах, включаючи дистанційні та мережеві форми.

Важливим чинником ефективності підготовки фахівців є використання проектно-орієнтованого навчання, що заохочує здобування знань і умінь на основі дослідницької діяльності. Наприклад, розробка проекту на основі LEGO передбачає:

- визначення теми, мети та завдання проекту;
- створення механічної частини на основі конструктора LEGO;
- складання програми для роботи конструкції;
- тестування моделі та усунення недоліків;
- розроблення та впровадження методичних і технологічних рекомендацій щодо застосування проекту.

Для організації навчальної, науково-дослідницької та конструктивно-технічної діяльності студентів та учнів з освітньої робототехніки виробниками пропонується низка конструкторів, які дозволяють достатньо швидко зібрати конструкцію, підключити датчики та електродвигуни, скласти програму й запустити модель робота. Найпопулярнішими апаратно-програмними засобами для організації занять з робототехніки в більшості навчальних закладів є конструктори LEGO (Данія). Вони випускаються з 1998 р. і поширені в багатьох країнах світу. Висока якість деталей конструктора LEGO поєднується з їх надійністю та достатньою міцністю, безпекою, простотою збирання, що не вимагає спеціальних інструментів. Системи програмування конструкторів адаптовані для відповідного віку користувачів. Існує методична підтримка різних наборів – покрокові інструкції, рекомендації для педагога, розробки занять та навчальних курсів. Деякі фірми (HiTechnic, Mindsensors, Vernier) випускають обладнання, сумісне з LEGO, що дозволяє значно розширити можливості базового конструктора. Так, наприклад, співпраця компанії Vernier Software and

Technology і корпорації LEGO стала запорукою появи адаптера й програмного забезпечення, що дозволяє використовувати датчики Vernier з NXT і EV3. У другій версії програмного забезпечення Mindstorms було додано функцію реєстрації та графічного представлення даних. З'явилась можливість використовувати базовий комплект LEGO як інструмента для навчального експерименту.

Конструктори компанії Fischertechnik (Німеччина) мають аналогічні складники і багато в чому не поступаються LEGO. Окрім них, існують такі конструктори, як Tetrax („Pitsco”, США), Robotino („Festo”, Німеччина), особливо поширені роботи на основі платформи Arduino (Італія) та інші. Для створення програмного забезпечення використовують як текстові, так і об'єктно-орієнтовані мови програмування, адаптовані для технічних систем. Одною із сучасних мов програмування роботів є Microsoft Robotics Developer Studio. Це середовище дозволяє не тільки керувати роботами, а й переглядати симуляцію поведінки роботів у віртуальному режимі. Найпопулярнішими для програмування роботів LEGO Mindstorms є програмні продукти компанії National Instruments (США). Ця компанія є одним зі світових лідерів в розробленні програмного забезпечення для автоматизованих систем збору даних. Середовище графічного програмування LabVIEW 1986 р. успішно використовується для керування технологічними процесами. В останніх версіях програми є спеціалізовані блоки для програмування мікропроцесора NXT і EV3, розроблено адаптовані для робототехніки модифікації Robolab, LEGO EducationWeDo, NXT-G.

**Висновки.** Очевидно, що з кожним роком популярність робототехніки зростає, особливо перспективними є її освітні можливості. Заняття робототехнікою не тільки сприяє розвитку науково-технічної творчості учнів та студентів, але є платформою для досліджень у галузях штучного інтелекту, природничих та комп'ютерних наук, інформаційно-комунікаційних технологій. Вивчення студентами (майбутніми учителями фізики) основ робототехніки формує теоретичну основу й практичні навички роботи у сферах автоматизованого керування, графічного програмування, навчального фізичного експерименту тощо.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** вбачаємо в удосконаленні методичних основ підготовки майбутніх фахівців у галузі освітньої робототехніки, оскільки випускники повинні не тільки володіти базовими знаннями класичних дисциплін, але й уміти орієнтуватися в сучасних реаліях, однією з яких є поширення робототехніки в усіх сферах людської діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Мартинюк О. С. Особливості методики навчання студентів (майбутніх учителів фізики та загальнотехнічних дисциплін) основ мікроелектроніки та освітньої робототехніки // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 14. – С. 50–58.
2. IFR: Аналітика росту мирових продаж роботів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://robotics.com.ua/news/business/>
3. Lazar J. Arduino and LEGO Projects / Jon Lazar. – New York. : Springer Science, 2013. – 192 p.
4. Martynuk O. S. The development of students' motivation to engage in constructive-technological activity and robotics / O. S. Martynuk // British Journal of Education and Science, London, №1, 2014. – P. 13–18.

5. „Robotica – 2015” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://robotica.in.ua/>  
6. Gasperi M. Extreme NXT: Extending the LEGO Mindstorms to the Next Level / Michael Gasperi, Philippe Hurbain. – New York. : Springer-Verlag, 2009. – 339 p.

#### Анотація

Проаналізовано основні пріоритети, тенденції та результати впровадження освітньої робототехніки в навчальний процес і науково-дослідницьку роботу. Описано апаратно-програмне забезпечення та методику його використання для організації навчальної, науково-дослідницької та конструктивно-технічної діяльності студентів та учнів з освітньої робототехніки.

**Ключові слова:** освітня робототехніка, методика навчання фізики, LEGO, навчальний процес, інформаційно-комунікаційні технології.

#### Аннотация

Проанализированы основные приоритеты, тенденции и результаты внедрения образовательной робототехники в учебный процесс и научно-исследовательскую работу. Описано аппаратно-программное обеспечение и методика его использования для организации учебной, научно-исследовательской и конструктивно-технической деятельности студентов и учащихся с образовательной робототехники.

**Ключевые слова:** образовательная робототехника, методика обучения физике, LEGO, учебный процесс, информационно-коммуникационные технологии.

#### Summary

The basic priorities, trends and outcomes of introduction educational robotics in educational process and scientific research have been analyzed. There have been described the hardware and software methodology and its using for the organization of training, research and design-technological activities of students and students studying educational robotics.

**Key words:** educational robotics, methods of teaching physics, LEGO, educational process, information and communication technology.

УДК 372.8

**О. О. Марчук,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені академіка Степана  
Дем'янука (м. Рівне))

### **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ КРАЄЗНАВЧИХ ЕКСКУРСІЙ ВОЛИНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ – НОВАТОРА ПОЧАТКУ ХХ СТ. В. КРИЖАКОВСЬКОГО**

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** У роки незалежності України змінилися методи та прийоми викладання навчальних предметів у школі. Головна увага педагогів зосереджена на виховання інтелектуальної, інтелектуальної, духовно багаті особистості, яка із повагою ставиться до культурних надбань свого народу, шанобливо ставиться до навколишнього середовища, дбає про збереження природних багатств своєї країни, що є зазначено у сучасних освітніх документах (Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)”, “Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів” (1996), “Концепція загальної середньої освіти” (2001), “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”). Аналіз цих нормативних актів засвідчує, що вагому роль у формуванні світогляду учня відведено урокам природознавства. Основна мета вивчення цього предмета в початковій школі полягає в “оволодінні учнями

уявленнями про цілісність природи, вихованні гуманної, творчої, соціально-активної особистості, здатної екологічно мислити, самостійно розв'язувати природознавчі теоретичні та практичні завдання, дбайливо ставитися до природи, розуміти значення життя” [3, с. 25].

Зазначимо, що подібні завдання ставилися перед учителями, які викладали природознавство в навчальних закладах минулих століть. Зокрема, цікавим є досвід волинського вчителя-новатора М. Крижаковського. Педагог виробив власну методику вивчення природи рідного краю, елементи якої доцільно застосувати сучасним вчителям.

**Аналіз останніх публікацій та досліджень.** Особливості викладання природознавства в школі були об'єктом вивчення сучасних науковців. Так, учений Г. Блеч досліджував дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства у розумово відсталих учнів, А. Рябко – методику формування уявлень по фізичні явища під час вивчення природознавства в основній школі. У дисертаційній роботі О. Биди висвітлено теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти в початковій школі.

Історичні аспекти у викладанні основ природознавства опрацьовано в науковій розвідці Т. Гребінник “Земські природничо-історичні музеї Півдня України: організація та природознавча діяльність (60-ті роки XIX ст. – початок XX ст.)” [2]. В останньому джерелі було представлено результати історико-наукового аналізу розвитку природознавчих досліджень і основних досягнень в галузі біології та сільського господарства в природничо-історичних земських музеях Півдня України.

Методика викладання навчальних предметів у школах Волині кінця XIX – початку XX століття частково висвітлена у працях С. Бричок, Т. Джаман, Л. Єршової, В. Омельчука, М. Левківського, Н. Сейко, Т. Яковищаниної.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є аналіз основних постулатів методики навчання волинського вчителя-новатора М. Крижаковського. Для її реалізації авторові необхідно виконати такі завдання: а) вивчити архівні документи про проведення навчальних екскурсій та класних занять в Острозькій чоловічій гімназії під керівництвом М. Крижаковського; б) виділити основні аспекти педагогічної концепції педагога-природознавця; в) визначити шляхи впровадження педагогічного досвіду волинського вчителя в практику сучасних шкіл.

**Виклад основного матеріалу.** У кінці XIX – на початку XX століття волинські педагоги систематично працювали над удосконаленням навчально-виховного процесу. Вони виробили власні методики навчання. Наприклад, М. Левицький розробив авторську методику навчання читанню, втілену в його посібнику „Українська читанка”; М. Маньковський навчав учнів азам математики, використовуючи власний дидактичний збірник “Вивчення математики”.

Особливим надбанням волинської педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. можна вважати методику вивчення природознавства, яка була запропонована вчителем Острозької чоловічої гімназії М. Крижаковським. Відомості про методику проведення занять цього педагога черпаємо із фондів Рівненського обласного архіву (Ф. 555 „,)

Аналіз архівних матеріалів засвідчив, що методика викладання природознавства М. Крижаковського ґрунтувалася на таких принципах: гуманізації, створення умов для реалізації можливостей кожного учня, особистісно зорієнтованого навчання, соціальної активності. Педагогічна концепція волинського педагога спрямована на виховання дбайливого ставлення до природи, поваги до культурних надбань минулого. Основний акцент у вивченні природознавства зроблено на комплексному вивченні природи та історії рідного краю.

Важливе місце в методиці навчання природознавства М. Крижаковського відведено краєзнавчим екскурсіям, специфіку проведення яких доцільно сьогодні детально вивчити та представити широкому загалу вчителів як взірць педагогічної думки початку ХХ ст.

Зазначимо, що упродовж 1908-1909 н. р. у гімназії для хлопчиків м. Острога було проведено 12 екскурсій до околиць міста. Загалом в екскурсійні походи намагалися залучити якомога більше учнів (30-50 чол.). М. Крижаковський виробив власну систему їх проведення. Завдання екскурсії, на думку педагога-новатора, слід спрямовувати на те, щоб гімназисти могли на практиці застосовувати набуті на уроках знання. Відтак, перебуваючи на природі, він пояснював хлопчикам, як правильно визначити правий та лівий берег річки, що таке гирло річки, притока. Гімназисти досліджували притоку Горині р. Вілію, переконалися в руйнівній силі води. Учитель навчав учнів бути спостережливими, пильно приглядатися до життя навколишнього світу.

Цікавою та оригінальною була методика М. Крижаковського щодо проведення екскурсій у ліс. Педагог вважав, що учні мають уміти милуватися красою природи, із насолодою слухати спів пташок. Під час однієї із подорожей “по дорозі до лісу було звернено увагу учнів на спів солов'я та жайворонка. Причому вдалося побачити і самого жайворонка, так як дорога йшла через поле і жайворонки часто вилітали майже із-під самих ніг екскурсантів” [4, с. 20].

На думку М. Крижаковського, найкраще вивчати назви рослин та особливості їх росту, безпосередньо відвідуючи ліси, луки, гаї. У такому випадку діти краще запам'ятовуюватимуть матеріал, учителі у бесідах із ними зможуть визначити рівень його засвоєння. Про одну із подорожей М. Крижаковський залишив такі спогади: “В лісі ми застали у цвітінні вишні, черешні і терни, при чому учні зразу пригадали три способи заповнення цих рослин (самозапилення; за допомогою вітру; за сприяння комах)” [Ф. 555, опис 1, одн. Зб.1, ст. 20]. Проведення екскурсій сприяло виробленню в учнів уміння розпізнавати види та плоди хвойних дерев, поглиблювало їх знання про навколишній світ.

Для кращого ознайомлення з природою М. Крижаковський рекомендував учителям зберігати в приміщенні навчальних закладів краєзнавчі музеї та експонати. Зазначимо, що в Острозькій гімназії ним був добре оснащений кабінет природознавства, експонати для якого вчитель разом із учнями збирав під час своїх туристично-екраєзнавчих маршрутів: “Учнями був пійманий звичайний вуж, довжиною близько 20 вершків; вужа помістили в банку зі спиртом і пізніше віддали у кабінет природи в гімназії” [4, с. 21].

Згідно з ученням природознавця М. Крижаковського при проведенні початкової екскурсії педагог повинен поставити чітку мету й ознайомити із нею своїх вихованців. Метою походів на природу слід вважати ознайомлення із флорою та фауною певної місцевості, вивчення побуту людей, що її населяють, дослідження об'єктів промисловості та історичних пам'яток. Під час кожної екскурсії дитина повинна збагатити свої знання, тому вчитель намагався зробити усе, щоб екскурсія була якомога більше цікавою та пізнавальною.

На думку волинського природознавця, чим більше учні побачать, тим вдалішою буде екскурсія, тому під час однієї подорожі М. Крижаковський старався дослідити якомога більше об'єктів. Прикладом цього може послугувати екскурсія гімназистів третього класу Заславською дорогою до урочища Корінь неподалік Острога, яку здійснили 3 травня 1910 р.: „Учні під час екскурсії засвоїли різницю в обміні листя у листових та хвойних дерев, спостерігали відмінність в стовбурі та розміщенні гілок у дерев, що ростуть на відкритій місцевості та в густому лісі; бачили папороть, пригадали спосіб її розмноження; спостерігали за роботою мурах; знайшли кущ шипшини, половина листя якого була з'їдена гусеницями; пригадали розвиток метелика... слухали спів іволги та зозулі... спіймали дві яйцірки, знайшли невелику галявину, що поросла камінними розами [4, с. 20].

Окрім рослинного світу, вихованці Острозької чоловічої гімназії під керівництвом М. Крижаковського вивчали фауну Рівненщини. Учитель разом із учнями шукав тварин, вивчав їх поведінку, пояснював, яку користь чи шкоду вони можуть нанести людині: “Знайдений був травневий жук та його личинка, при чому учні встановили, яку шкоду наносить комаха і її личинка царству рослин, та повторили історію розвитку жука” [4, с. 20].

Одне із положень краєзнавчо-дослідницької концепції вчителя природи М. Крижановського наголошує на необхідності вивчення об'єктів господарювання та промисловості певного ареалу, ознайомлення із ремеслами. Так, у кінці квітня 1909 р. він разом із хлопчиками пішов у туристичний похід до місцевості під назвою Карпати на березі р. Горині. Під час заходу учні побували на цегельному заводі, де побачили процес виготовлення цегли.

Яскраво виражену навчальну спрямованість мали 5 екскурсій у Межиріч, якими керував особисто директор гімназії та вчитель природознавства. У ході цих заходів хлопці ознайомилися із функціонуванням винного заводу, працівники якого продемонстрували будову парових двигунів, динамомашин, прилад електричного освітлення та очисні споруди. Під час іншої екскурсії діти відвідали смоляний завод, де ознайомилися із виготовленням скипидару, смоли та деревного вугілля та дізналися функції, значення та будову громовідводів.

На думку вихователів початку ХХ ст., жодна краєзнавча екскурсія не повинна обходитися без вивчення історичних пам'яток. Відтак, на одній із екскурсій у Межиріч гімназисти Острога побували в прицерковних спорудах та храмі, що збагатили їхні знання із історії рідного краю, тому що раніше ці будівлі були залишками від давнього католицького францисканського монастиря, збудованого за часів князів Острозьких.

Ще одним важливим напрямом виховної роботи М. Крижаковського



було проведення оздоровчо-фізкультурних заходів, які привчали учнів до дисципліни і порядку, спритності, витривалості. Один із них мав місце 27 вересня 1909 р., коли учні Острозької чоловічої гімназії вирушили до “Стрілакового” лісу. Школярів розбили на роти й окремі відділення, до святкового походу був залучений військовий оркестр. У святі брали участь усі школярі та вчителі навчального закладу: „Під музику військового оркестру учні разом із навчально-виховним персоналом пішки військовим строєм пішли через усе місто у ліс” [4, с. 21].

При проведенні виховних заходів М. Крижаковський закликав вчителів дотримуватися принципу посиленості, враховувати вікові можливості учнів та їх інтереси. Наприклад, під час описаного вище свята гімназисти молодших класів вивчали природу, старшокласники виконували складні гімнастичні вправи, інші учні грали в рухливі ігри, співали та танцювали.

Отже, розроблена вчителем Острозької гімназії М. Крижаковським методика проведення екскурсій не втратила своєї актуальності. Автори сучасної науково-педагогічної літератури пояснюють, що “пізнавальна діяльність на уроках природознавства передбачає активну участь школярів у навчально-виховному процесі, врахування особливостей учнів різних психологічних типів і стилів навчання, стимулює та розвиває пізнавальні інтереси, спрямовує на навчання окрему особистість” [3, с. 37], відтак слід використовувати досвід волинського педагога-новатора за такими напрямками: під час екскурсій не лише поглиблювали знання учнів із природознавства, а й географії, історії, фізики, астрономії; сприяти всесторонньому розвитку дитини; поєднувати розумову працю із фізичними навантаженнями; організовувати та проводити активний відпочинок дітей на природі; спонукати учнів до самостійного вивчення природи рідного краю.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Байбара Т. В. Методика навчання природознавства в початкових класах / Т. В. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 338 с.
2. Гребінник Т. О. Земські природничо-історичні музеї Півдня України: організація та природознавча діяльність (60-ті роки XIX ст.-початок XX ст.) : дис... канд. іст. Наук : 07.00.07 / Тетяна Олексіївна Гребінник. – К., 2002. – 210 с.
3. Кукалець М. В. Методика викладання природознавства в початковій школі / М. В. Кукалець. – Львів : Науковий світ, 2011. – 224 с.
4. Острозька чоловіча гімназія. – ДАРО., ф. 555, оп. 1, спр. 1., 32 арк.
5. Хитаєва Л. П. Дидактично-розвивальні матеріали з природознавства. / Л. П. Хитаєва. – Х. : Веста, 2002. – 304 с.
6. Яришева Н. В. Методика ознайомлення дітей з природою / Н.В.Яришева. – К. : Вища школа, 1993. – 255 с.

#### Анотація

Характеризуються основні постулати методики проведення краєзнавчих екскурсій у школі, розробленої волинським учителем – новатором М. Крижаковським. Вказуються шляхи творчого впровадження досвіду педагога Острозької чоловічої гімназії в сучасних школах.

**Ключові слова:** методика, екскурсія, навчання, виховання.

#### Аннотация

Характеризуются основные постулаты методики проведения краеведческих экскурсий в школе, разработанной волинским учителем – новатором М. Крижаковским. Указываются пути творческого внедрения опыта педагога Острожской мужской гимназии в современных школах.

**Ключевые слова:** методика, экскурсия, обучение, воспитание.

**Summary**

In the article the author characterizes the basic postulates of making sightseeing excursions at the school which were proposed by the Volyn teacher-innovator M. Kryzhakovskiy. The ways of implementing creative experience of Ostrog gymnasium teacher in modern schools are shown.

**Key words:** methodology, excursion, training, education.

УДК 1:[316.7:316.324.8]

**В. О. Нікітенко,**  
кандидат філософських наук, доцент  
(Запорізька державна інженерна академія)

**КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ГЕОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ  
У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: СОЦІАЛЬНО-  
ФІЛОСОФСЬКИЙ ВИМІР**

Навчальний процес нерозривно пов'язаний із культурою, а мова – її цінність, органічна частина, яка слугує зовнішнім фактором геокультурного розвитку. Тому в умовах сьогодення необхідно концептуалізувати геокультурні цінності задля гармонізації процесу викладання іноземної мови. Наявність цінності в явищах культури й освіти пояснюється тим, що вони є результатом творчої, тобто вільної, цілеспрямованої діяльності людини. Вищевикладене означає, що людська діяльність і, в першу чергу, виробнича, визначається і спрямовується двома принципово різними чинниками: матеріально-реальними, що детермінують її причинно, та ідеальними, тобто тими, до яких прагне виробник.

Завдання статті полягає у виокремленні поняття “геокультурні цінності” як головного концепту цього дослідження. Це потрібно для того, щоб сформувати проблемне поле і визначитись з світоглядним, ідеологічним і методологічними підходами до його вивчення, а також з інструментарієм науково-пошукової роботи. Зазначимо, що тут можливі варіанти інтерпретації головного концепту, наприклад, “геоцінності культури” або “цінності геокультури”. Для нас вони, наведені вище два вирази, є однопорядковими семантичними одиницями аналізу. Ми виходимо з того, що головний концепт – “геокультурні цінності”, утримує в собі усю таємницю досліджуваної проблеми, і складається, як мінімум, з трьох складових, – сенсів термінів: а) “цінності”; б) “культура” і в) “гео”.

**Обговорення проблеми.** Концепт (лат. – *conceptus* – поняття) у науковому знанні – це певним чином упорядкований та ієрархізований мінімум ідей, що створює концептуальну схему, а знаходження необхідних концепту ідей та встановлення зв'язку між ними створює сутність концептуалізації. Це добре відомий для дослідників факт. Відомо також, що концепт функціонує всередині сформованої концептуальної схеми в режимі системних взаємозв'язаних логічних ланцюгів “розуміння-пояснення”, що обумовлює певні кроки взаємозалежних дій дослідників до завчасно заданих чи обумовлених принципів. Отже, спираючись на вище наведене, можна сформувати провідний критерій мотивації щодо концепту філософського мислення, який полягає в тому, що воно нам потрібне тоді, коли ми стоїмо перед новою, нетривіальною ситуацією, і у нас немає зразків

та прикладів для подальших дій, які є необхідними для оволодіння іноземною мовою.

Аналіз почнемо з уточнення сенсу терміну “цінності”. Тут ми маємо звернутися до праць М. Бердяєва, С. Булгакова, В. Соловйова, В. Розанова, Е. Фромма, В. Франка, Ю. Хабермаса та П. Юркевича. Своєрідний аксіологічний драматизм характеризує філософські роздуми М. Вебера і А. Швейцера, О. Шпенглера і М. Гадамера, Х. Ортега-і-Гассета і К. Ясперса, З. Фрейда і К.-Г. Юнга, Ж.-П. Сартра і А. Камю, Й. Хайзінги і А. Тойнбі та ін. Поняття цінностей розглядається представниками трансценденталізму (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт) та культурно-історичного релятивізму (В. Дільтей, О. Шпенглер, А. Тойнбі). Соціологічну інтерпретацію цінностей здійснили Р. Дарендорф, М. Ковалевський, Т. Парсонс, П. Сорокін, Р. Шелдон, Б. Шілз. Крім того, ряд робіт присвячено усвідомленню специфіки цінностей у різних галузях знання: політичній, економічній, правовій, екологічній, естетичній, релігійній (В. Гречаний, Є. Золотухіна-Аболіна, В. Зуєв, В. Крисаченко, О. Лосєв, М. Михальченко, О. Семашко, В. Шилів, Ю. Федорів). В останні роки активізувався аналіз проблеми ціннісної орієнтації особистості в процесі її становлення та життєдіяльності (В. Бакіров, М. Головатий, Є. Головаха, М. Мокляк, В. Пазенок, Є. Парнюк, В. Табачковський, А. Ярошенко та ін.).

Окремий пласт наукових джерел утримує аксіологія (Р. Лотце, Ф. Ніцше, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт, Н. Лосський, Е. Кассіер, В. Соловйов тощо). Стан висвітлення проблеми соціально-філософського аналізу культури як аксіологічного явища в процесі викладання іноземної мови засобами аксіології характеризується певною неоднозначністю. З одного боку, існує велика бібліографія з філософії культури. З іншого боку, її аналіз переконує, що достатня аксіологічна рефлексія над явищем культури ще не існує як досить розвинений окреслений простір філософського дослідження, де вирішуються гранично значущі теоретичні питання, що мають певне відношення до іншомовного викладання. Головним чином це стосується аксіології.

“Аксіологічна переорієнтація” освітнього простору, яка відбувається, на сучасному етапі сприяє рішучому висуванню й освоєнню філософським мисленням ціннісної проблематики як спеціальної галузі педагогічного і філософського пізнання. Це з одного боку, а з іншого – це шлях повернення вітчизняного суспільствознавства у лоно загальноцивілізаційних цінностей. Про це яскраво свідчить планетарний масштаб або геокультурний вимір предметного поля дослідження. У подальшому категорія “цінність”, яка позначає це явище, може і повинна трактуватися, принаймні в трьох основних значеннях: як *соціокультурне поняття*, що описує контекст буття, який об’єктивно має місце бути як *психологічне поняття* і як *логіко-гносеологічне поняття*, які є необхідною умовою навчання іноземній мові. Уже ця встановлена багатовимірність категорії цінності свідчила про те, що ця категорія концентрує в собі множинність змістовно неоднорідних, але разом з тим у чомусь ідентичних проблем. Інакше кажучи, більшість авторів погоджувалися, з тим що важко вказати на єдиний і універсальний контекст, у межах якого можна було б сформулювати і розв’язати проблему цінності, але практично всі сходилися на одному – у будь-якому контексті міркувань про цінності головним, основним залишається те, що мова йде про людські

цінності, або про цінності, що стосуються людини. Тож, її вплив відчувається на усіх рівнях структурної організації світової спільноти, і у першу чергу, на планетарному, регіональному/територіальному і національному.

Етимологічний аналіз того чи іншого філософського поняття, так само як і лінгво-семантичний опис його властивостей, не може не братися до уваги у виявленні філософського змісту поняття. Але філософське, категоріальне значення поняття відрізняється, як правило, від загальноповживаних його значень, набуваючи відповідно до потреб теоретичного міркування спеціального характеру, особливо в процесі навчання іноземній мові.

Як помітив М. Бахтін, смисл – це та чи інша відповідь на поставлене нами питання: “Те, що ні на яке питання не відповідає, позбавлено для нас змісту”. Цю ж думку Ж.-П. Сартр висловив так: “Життя не має апріорного змісту. Поки ви не живете своїм життям, воно нічого собою не представляє, ви самі повинні додати зміст, а цінність є не що інше, як цей обраний вами зміст” [1]. Далі, під філософське визначення цінності підпадає практично все людське соціальне життя (культура) в її різноманітних проявах. Яке б культурологічне чи соціологічне поняття ми б не взяли: річ, ідея, норма, принцип, максима, символ, імператив тощо, – кожне з наведених понять можна розглядати як базове у визначенні сутнісної властивості цінності, яке ми використовуємо в процесі викладання іноземної мови, оскільки усі вони несуть у собі явно ціннісний зміст. “Широке” (філософське) визначення поняття цінності як родового щодо культури означає, що його статус може бути усвідомлений лише у співвідношенні з такими поняттями, як пізнання і буття, тому що в ціннісному відношенні, що розкривається змістовно через пізнавально-оцінну діяльність людини до буття, і розкривається смисл культури і корпоративної в тому числі [2]. Поняття цінності, таким чином, є поняттям високого рівня абстракції, що дає можливість фіксувати смислові зв'язки, що виникають між різними суб'єктами буття в акті виявлення значущості (оцінки) реальності індивідом, різними соціальними спільнотами, суспільством у цілому, що, власне, й утворює явище культури. Тому ми й маємо досить широкий спектр визначень цінності – педагогічного, соціологічного, економічного, культурологічного, філософського, психологічного порядків.

Важливим є запропонований М. Рокичем розподіл цінностей на термінальні (цінності – цілі) та інструментальні (цінності – засоби), якими доцільно керуватися в процесі викладання іноземної мови. Також у рамках ціннісної проблематики доцільно визначили таке поняття, як “ціннісна система”, яке визначається як “модель цінностей суспільства або групи, у якій індивідуальні цінності взаємопов'язані таким чином, щоб кожна із них підсилювала іншу і тим самим формувалася б узгоджене ціле [3]. Наступним кроком оволодіння головним концептом цього дослідження є термін “культура”, що має надзвичайно довгу і складну історію в дискурсі становлення теоретичної думки світової спільноти. Він уживався французьким просвітителами вже у XVIII столітті, наприклад, Вольтером (1694-1778), Жаном Кондорсе (1743-1794), німецьким філософом Йоганном Гердером (1744-1803) та ін. Для них культура – те, що створено людством у процесі його історії, передусім, матеріальна культура. У неї включали й людський фактор як її творця. Термін “цивілізація” виражається результатом

колективної діяльності, а сутність терміна “культура” зміщується на індивіда та виражає головним чином його духовний, освітньо-моральний стан.

I. Кант, наприклад, визначав культуру як те, що служить на благо людини, виділяючи два її різновиди: 1) “культура уміння” або “технічне мистецтво”, тобто цивілізація; 2) “культура виховання”, тобто цивілізація, яка формує справді духовну людину, розвиваючись повільніше, ніж “культура уміння”. Заслуга німецького Просвітництва полягає також у глибокому розумінні необхідності зв'язку духовної культури (її морального компонента) з релігією. Доречно згадати Готхольда Лессінга (1729-1781). “Виховання людського роду”, в якій висловлена думка, що релігійна свідомість, будучи невідокремленою від моральності, в різні історичні епохи містить у собі суттєві відмінності. В основі геокультурних процесів – розвиток загальнолюдських норм і цінностей, що закріплені у відповідних символічних системах. Зазначимо, що носіями геокультурних тенденцій, перш за все, є наука і освіта, а також мас-медіа, що здатна в режимі реального часу тиражувати культурні зразки по всьому світові. Як ми вже зазначали, I. Валлерстайн, що вперше ввів термін геокультура, розуміє під ним культурний спосіб організації світового простору із виділенням суспільних груп, що входять до цивілізаційного ядра існуючого світу, суспільств, що мають периферійного значення, і тих, що складають напівпериферійну зону.

У більшості випадків геокультура породжується певною цивілізацією. У деяких окремих випадках геокультура може виходити за рамки однієї цивілізаційної гілки. У такому випадку певна геокультура може бути запропонована людству в якості ідеальної культурної моделі.

Для реалізації мети нашого дослідження надзвичайно важливо, що у світовій теоретичній спадщині існує два типи філософсько-історичних концепцій культури – глобально-світовий та локально-історичний [3]. Звичайно, що з'ясування значення термінів краще починати з філософських джерел, оскільки саме вони концентрують доробок науки в цій сфері.

Відмінність між культурою і цивілізацією є в тому, що культура – це прояв і результат самовираження волі народу або індивіда (“культурна людина”), в той час як цивілізація – сукупність досягнень техніки і пов'язаного з ними комфорту” [4].

Як **висновок** слід зазначити таке: геокультурні цінності – це духовно-смыслові одиниці, що віддзеркалюють потреби пересічних громадян країни або їх соціальних утворень, наприклад, етнічних, національних, регіональних, державних, наднаціональних, наддержавних і міждержавних утворень у засобах задоволення їх особистих і колективних соціальних потреб, що матеріалізуються в геокulturі і стало функціонують у формі інтересів народу, на захист яких суб'єкт культурно-історичного процесу готовий витратити і витрачає власні енергетичні, матеріальні і духовні сили, тобто — власні життєві ресурси. У цьому випадку мета дослідження дозволяє нам вживати їх, поняття “геоцінності” і “геокультура” у якості синонімів, наприклад, при аналізі наукових підходів до вивчення геоцінностей або при оцінці і виборі методологічного інструментарію. Норми геокulturі і геоповедінка суб'єкта у філософському дослідженні вкрай рідко стають предметом дослідження. Оскільки вони, як семантичні одиниці, мають своє інобуття у структурі особистості, завдяки наявності, потреб, світогляду, свідомості, самосвідомості, зверхсвідомості, її світоглядній

культури і структурі суспільства: соціальній, політичній, військовій, культурологічній, аксіологічній, етичній, екологічній, нарешті, міжнародній сферах і тому приймають інші форми власного буття, вивченням яких займаються, крім філософії, ще й інші науки і які ми вдало використовуємо в процесі формування особистості під час навчання іноземній мові.

#### ЛІТЕРАТУРА

1.Воронкова В. Г. Філософія глобалізації: соціоантропологічні, соціоекономічні та соціокультурні виміри : монографія / Воронкова Валентина Григорівна. – Запоріжжя : Видавництво ЗДІА, 2010. – 272 с.

2.Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. – М. : Издательская группа ИНФРА М-НОРМА, 1998. – 488 с.

3.Чумаков А. Н. Глобализация. Контуры целостного мира : монография / А.Н.Чумаков. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Проспект, 2011. – 432 с.

4.Хартия Земли (Текст) // Безопасность Евразии. – 2001. – №2. – 405 с.

#### Анотація

Е статті розглядаються геокультурні цінності як головний концепт дослідження в процесі викладання іноземної мови. Формулюється проблемне поле дослідження, формулюється світоглядно-ідеологічні засади розвитку гармонійної особистості в контексті геокультури, які є необхідною передумовою вдалого оволодіння іноземною мовою

**Ключові слова:** геокультура, геоцінність, геоповедінка, цивілізаційне ядро, концепт дослідження, семантичні одиниці, викладання іноземної мови, соціальні утворення

#### Аннотация

В статье рассматриваются геокультурные ценности как главный концепт исследования в процессе преподавания иностранного языка. Формулируется проблемное поле исследования, формулируются мировоззренчески-идеологические основы развития гармоничной личности в контексте геокультуры, которые являются необходимым условием успешного овладения иностранным языком

**Ключевые слова:** геокультура, геоценность, геоповедение, цивилизационное ядро, концепт исследования, семантические единицы, преподавание иностранного языка, социальные образования

#### Summary

The article discusses the main geo-cultural values as a concept of study in the teaching of foreign languages. The problem field of study is formulated.

**Key words:** geoculture, geo-value, geobehavior, civilizational core, concept of research, semantic units, the teaching of foreign languages, social organization

УДК 37.014.5

**С. Г. Немченко,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

### СТОРИТЕЛІНГ ЯК МЕТОД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ

**Актуальність і постановка проблеми.** Реформування системи загальноосвітньої школи залежить від рівня підготовки педагогічних кадрів, особливо керівників навчальних закладів. Управління навчальним закладом є наймасовішим, урахує всі фактори, які впливають на школу, і характеризує напрямок сучасних трансформацій в освіті. Це піднімає

значимість професійної підготовки керівників навчальних закладів і, як результат, їх готовність до здійснення управлінських функцій з урахуванням соціально-педагогічних умов роботи навчального закладу. Аналіз вивчення проблеми підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів дозволяє зробити висновок, що ця проблема ще недостатньо розроблена в педагогічній науці. Тому вищезгадана проблема актуальна для вивчення. Зміна освітньої парадигми з когнітивної на рефлексивну вимагає від науковців пошуку нових методів процесу підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що відповідають сучасним потребам.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичні та методологічні аспекти сучасної професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні висвітлено в працях дослідників Л. Васильченко, Г. Єльнікової, В. Пікельної, Є. Хрикова, В. Федорова та ін.

Важливим для нашого дослідження є аналіз проблеми формування професійної компетентності керівників шкіл, що розглядається у працях Т. Волобуєвої (самоосвітня діяльність керівника), Г. Єльнікової, Р. Вдовиченко (управлінська компетентність керівника школи), Л. Даниленко (підготовка керівника середнього закладу освіти), Т. Сорочан (методичні рекомендації розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти), майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки), Н. Василенко (підготовка керівника загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності), Л. Вознюк (розвиток управлінської культури керівника закладу середньої освіти), О. Капітанець (розвиток професійно-педагогічної творчості в майбутніх менеджерів), В. Берека (теоретичні й методичні основи підготовки менеджерів).

Одним з сучасних засобів підготовки майбутніх керівників у магістратурі педагогічного університету є метод сторітеллінгу, який було вперше застосовано Девідом Амсторгом, а в подальшому обґрунтовано в наукових працях А. Сімонне, Е. Шейгала, Л. Прусак, С. Денінга, Р. Харре та ін.

**Мета статті** полягає в розкритті рефлексивної сутності сторітеллінгу як одного з методів підготовки майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу в магістратурі педагогічного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Сторітеллінг – це засіб передачі інформації та знань, спонукання до необхідної діяльності з допомогою повчальних історій [2]. Його можна назвати інструментом рефлексивного управління, який використовується для розуміння інтерпретації та розповсюдження правил, норм та цінностей культури. Сторітеллінг є методом навчання магістрантів, є потужним механізмом формування їхніх рефлексивних навичок. За допомогою сторітеллінгу магістрант засвоює навички вирішення проблемних ситуацій, усвідомлює необхідність знань та застосування рефлексії в професійній діяльності. У процесі сторітеллінгу відбувається взаємодія суб'єктів діяльності, що призводить до їх розвитку через рефлексію. Він має спрямованість у бажане майбутнє та обов'язково визначає перспективу, дозволяє створити взаємозв'язок між минулим, сьогоденням через рефлексивні процеси.

У сфері управління сторітеллінг завжди розглядається в діяльнісному аспекті як специфічний інструмент спілкування між людьми та залучення їх

до будь-якої справи. Значення сторітеллінгу в його прикладній спрямованості, завжди ліпше відбувається закріплення образу діяльності, цінностей, норм, правил тощо, якщо відбудувати цей образ наративно (від лат. *narrare* – "мовний акт") [5,6, 7]. У такому випадку магістранти засвоюють цінність, що надається зовні як особистісну. Техніку "оповідання історій" використовують, перш за все, в педагогіці, психології, управлінні. При цьому організують цей вплив на основі зворотного зв'язку – рефлексивного механізму. Сторітеллінг спрямовано на "захоплення" уявлення магістранта, визволення його емоцій. Ефективність цього методу обумовлено виникненням у магістранта ланцюжка "емоція-висновок-дія". Розповідь історії фактично виконує роль носія та передавача знань, вона повинна містити в себе чотири обов'язкові елементи, без яких не може бути здійснено вплив на слухача, а саме:

- послання (мораль, висновки, який може зробити слухач після прослуховування історії; потребує чіткого і зрозумілого формулювання);
- конфлікт (порушення рівноваги, проблема, що потребує вирішення, боротьба персонажів з собою і такими факторами, як час, обмеженість у засобах, що вимагають визначених дій);
- герої (персонажі, з якими слухач може асоціювати себе; героїв може бути декілька або один);
- сюжет (наприклад, робоча ситуація, у якій слухач може потрапити, або ситуація, що характеризує навчальний заклад з визначеного боку – відповідальність, турбота про працівників, здатність і готовність до змін).

Збагачення історії відбувається з допомогою ілюстративного матеріалу. Існують три основні типи візуального контенту, що використовують при застосуванні сторітеллінгу: ілюстрації, фотографії, що супроводжують текст та додають йому динаміки; фонові зображення, що створюють настрій, роблять його цілісним; інфографіка – графічний спосіб передавання знань.

Сторітеллінг включає в себе такі види історій:

- опис як кращих, так і невдалих прикладів роботи. Методика здійснення самих вдалих проєктів – дуже цінний матеріал, який необхідно зберігати. Особливо важливі ефективні кейси в галузі підготовки магістрантів та управління проєктами. Історії про помилки теж дуже важливі тому, що часом мають більшу цінність, ніж історії про успіх, та історії з виокремленням стратегічних моментів у житті магістратури, або навчального закладу;
- історії, що демонструють внутрішні цінності та принципи культури магістратури або навчального закладу. Якщо цінності, норми та правила навчального закладу подаються у вигляді історій, то вони краще запам'ятовуються, будуть опрацьовані, та їх можна бути вважати більш реальними. Ці історії допомагають магістрантові зрозуміти, чого від нього очікує керівник або навчальний заклад, яку поведінку прийнято вважати еталоном;
- історії-персоналії – розповідь про найбільш успішних керівників навчальних закладів, працівників освіти;
- негативні історії та історії-антивіруси. Негативні історії – це цинічна природна реакція на офіційну "позитивну" версію. Протистояти таким оповіданням можна з допомогою історій-антивірусів, що складаються з



таких видів: сократичний діалог, мета якого поставити запитання таким чином, щоб нейтралізувати антиісторію, звести її до абсурду; різка метафора, що асоціює негативну критику як дурню; перебільшення-зміна ключового аспекту історії з метою примусити сприйняти її як гумористичну оповідь. Це особливий вид сторітеллінгу, тому її треба використовувати з обережністю, але для професійного спілкування цей інструмент може стати запорукою успішного управління знаннями.

Для ефективного застосування сторітеллінгу необхідно використовувати такі принципи:

- переконливість (той, хто розповідає, повинен робити це переконливо; якщо історія розповідається цікаво, слухачі сприймають її добре);

- детальність (використання деталей у спілкуванні дозволяє яскравіше передати емоції, завдяки яким оповідач керує почуттями слухачів);

- драматичність (необхідно обирати теми, у яких була б маленька драма. Драматична ситуація – це подія, у якій герой потрапляє в умови, коли зовнішні сили або обставини сильніші, ніж герой оповідання);

- виразність – використовувати під час розповіді міміку, інтонації, що демонструють залученість оратора до процесу;

- лаконічність – оповідання не повинні бути дуже довгими, не втомлювати слухача, бо це призводить до втрати уваги. В історії слід робити акцент на головному. Важливо, щоб історія закінчувалася мораллю;

- ненав'язливість – не треба розповідати одну історію кілька разів, а якщо така необхідність виникає, треба доповнювати її новими фактами, які не повідомлялися раніше;

- постійна практика – рекомендується використовувати цей метод постійно та слідкувати за реакцією слухачів. Постійна практика та зворотній зв'язок допомагають розвивати навички сторітеллінгу та впевненість у собі.

Виконання всіх вимог сторітеллінгу призведе до виникнення в магістрантів рефлексивних процесів. Розглянемо, яким чином вони відбуваються.

У сторітеллінгу наявні три основні форми рефлексії: ретроспективна, проспективна та інтроспективна. Перша слугує виявленню та відтворенню схем та засобів, процесів, що мали місце в минулому. Рефлексивна діяльність спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого минулого досвіду, визначає передумови, мотиви, умови, етапи і результати діяльності. Ця форма використовується для виявлення можливих помилок, пошуку причини власних невдач і успіхів. Проспективна рефлексія включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про її час, планування, вибір найбільш ефективних способів, конструйованих на майбутнє, виявлення та коректування схем та засобів можливої діяльності. У інтроспективній рефлексії відбувається контроль, коригування або ускладнення процесів мислення в ході їх виконання” [4]

Таким чином, сторітеллінг є засобом інформаційного моделювання не просто подій, а часу та простору.

Розглянемо яким чином у сторітеллінгу відбувається рефлексивний процес.

Процес рефлексії має свій алгоритм: зупинка, фіксація,

відсторонення, об'єктивація, обертання.

Оповідання має свій початок та кінець, тобто обмежене в часі. Після закінчення оповідання відбувається зупинка, але вона має різне значення як для оповідача, так і слухача. Оповідач у процесі розповіді фактично звертається до свого досвіду й об'єктивує з допомогою наративів. У магістранта проблемна ситуація виникає в результаті розповіді історії, коли з'являється щось нове, незвичайне, а шляхи і способи вирішення виявляються недовірними. Оповідач транслює слухачеві проблемні моменти, які містяться в змісті історії. Магістрант стикається з перешкодою в пізнанні, протиріччям; у нього з'являється потреба здійснити пошук алгоритму вирішення проблеми, знайти вихід з неї. У той же час слухач після закінчення розповіді сприймає її як цілісну дію, розуміє, що процес розповіді закінчився і його зафіксовано в часі. Таким чином, здійснюється зупинка в діяльності.

Зупинка змістовної діяльності відбувається в ситуації, пов'язаній з подальшою неможливістю її виконання, а попередній досвід не може сприяти вирішенню проблеми, що виникла. Спроби вирішити проблему існуючими засобами виявляються неефективними, тому подальша діяльність стає безглуздою та зупиняється. Відрефлексувати будь-яку свою дію не можна без зупинки. Рефлексія завжди передбачає порівняння, має сенс та виникає, коли є для цього відповідні завдання. Якщо діяльність для оповідача відпрацьована до схематизму, то для слухача виникають проблеми, відповідно починається рефлексивний процес. Цей момент дуже простий, але з точки зору технічної організації рефлексії дуже важливий. Абсолютно точно відомо, що якщо в процесі мислення або діяльності зупинки не відбувається, то рефлексія, як правило, не виникає. Саме зупинка є основою розрізнення суб'єктом себе і здійснюваної ним діяльності. "Важливо зрозуміти, що зупинка лежить в іншій площині, ніж діяльність. По відношенню одне до одного вони перпендикулярні. Дія зупинки належить до площини, що управляє конкретними схемами дій. Зупинка – це не рефлексія, але одна з умов, що обумовлює здійснення рефлексії" [1, с.44]. Зупинена дія повинна якимось чином бути обмеженою для того, щоб була можливість відокремити одну дію від іншої. Тому після зупинки діяльності відбувається процес фіксації, який у більшості випадків носить переривчастий характер, що виконує роль вказівок. "Фіксація так само, як і зупинка дії має іншу природу управління. Вона не входить у схематизм дії фіксації не належить йому, тому що спрямована на виокремлення часткової межі цього самого схематизму, і в цьому розумінні управляє цим схематизмом" [1, с.45].

У процесі фіксації відбувається аналіз попередньої діяльності та її результатів, формування суджень про її хід. Тоді стають головними невідомі в минулому відносини між елементами, що складали та створювали процес діяльності. Без фіксації в суб'єкта не виникає і не може виникнути необхідності в пізнанні та розумінні процесів діяльності. Фіксація реалізує відношення суб'єкта до предмета рефлексії. Саме фіксація здійснює роздвоєння, поляризацію рефлексивного процесу і веде до більш повного усвідомлення проблеми [4, с.129]. У процесі сторітеллінгу фіксація в оповідача та слухача теж відбувається по-різному: якщо оповідач просто

закінчує розповідь згідно з відпрацьованим раніше схематизмом, то в слухача виникає інтерес – продукт усвідомлення, осмислення і разом з ними рефлексії.

Зупинка і фіксація лежать в основі об'єктивації (усвідомлення). Саме цей рівень рефлексії виступає зазвичай у вигляді власних норм та правил. Після цього починається процес відсторонення в оповідача, а у слухача процес засвоєння зовнішніх цінностей. Якщо суб'єкт діяльності (оповідач) був до цього безпосереднім учасником процесу, то після цього по відношенню до попередньої діяльності стає незалежним спостерігачем, нібито протиставляючи себе в минулому з собою в сучасності. У свою чергу інший суб'єкт діяльності (слухач) після засвоєння цінностей теж починає процес відсторонення від них. Це важливий момент тому, що суб'єкт завжди упереджений до своєї діяльності, що позбавляє можливості розібратися у власних діях. Це психологічно особистісний момент, але він необхідний для того, щоб відсторонитися від попередньої діяльності та об'єктивно розглянути дії, відокремити важливі й сторонні. Таким чином, відбувається вихід у рефлексивну позицію, метою якої є вирішення проблеми і здійснення переходу з минулого в майбутнє.

В основі виходу в рефлексивну позицію є необхідність, по-перше, вийти за межі звичної діяльності, оскільки здійснювати її більше не можна, по-друге, вийти за межі уявлення та розуміння особистої діяльності. Така позиція пов'язана з відмовою від звичного, природного розуміння себе та своєї діяльності – неможна виконувати та уявляти нову ситуацію в діяльності, спираючись на застарілі погляди про неї.

Аналіз особистісних дій у системі, що існує, відновлення минулого конструювання та переконструювання особистого майбутнього, відстеження причин та можливих наслідків своїх дій, започатковує наступний етап рефлексивного процесу – процес об'єктивації.

“Об'єктивація думки, коли ми покладаємо її як об'єкт, дає можливість і відноситись до неї як до об'єкта. Тобто застосовувати до цього об'єкта всі засоби, операції, дії методи, які ми маємо під час дослідження об'єкта” [1].

Характерним моментом для об'єктивації є те, що об'єкт завжди виступає як дещо ціле. У процесі фіксації ми можемо закріплювати будь-який момент дії, взагалі будь-який важливий елемент, а в процесі об'єктивації сама дія представляється як ціле. Об'єктивація є центральним процесом у механізмі рефлексії. Ю. Громико характеризує об'єктивацію як рефлексивну дію (набір процедур, технік), що дозволяють переведення “внутрішніх” процесів свідомості, мислення, розуміння в структури об'єктів, у їх діяльнісний зміст [3, с.45]

Наступний етап – рефлексивне обертання. Суб'єкт повертається до початкової ситуації, але з новими поглядами та розумінням діяльності. Рефлексивний процес як закінчений акт свідомості може закріплюватися в будь-якій знаковій формі. Рефлексія дозволяє фіксувати момент переходу від словесних структур свідомості до знакових (схеми, креслення, проекти та ін.). Рефлексія є фактично формою суб'єктивної активності. З цієї точки зору процес рефлексії дає змогу подати діяльність зовні іншому. Рефлексивне обертання – це процес переходу від розуміння процесів діяльності (внутрішній аспект) до виконання діяльності (зовнішній аспект).

Це початок діяльності в новому самокерованому напрямку. Таким чином, відбувається спрямований саморозвиток оповідача та слухача в процесі взаємодії через рефлексію, що має назву рефлексивне управління.

Перевагами використання сторітеллінгу в процесі підготовки майбутніх керівників навчальних закладів у магістратурі педагогічного університету є: формування в магістрантів культури управлінських знань, цінностей, правил, основ лідерства, здатності бачити та досягати стратегічних цілей; ефективне управління мотивацією та навчанням магістрантів; підвищення комунікативних навичок магістрантів; формування позитивного іміджу керівника навчального закладу (контроль проблемних, кризових періодів у процесі навчання магістрантів, зниження супротиву змінам, підвищення ефективності управління).

**Висновок.** Сторітеллінг можна визначити як науку та мистецтво. Він поєднує в себе психологічні, педагогічні та управлінські аспекти, це потужний рефлексивний інструмент розвитку особистості магістранта, метод рефлексивного управління, що ініціює спрямований саморозвиток суб'єктів взаємодії через рефлексію.

**Перспективи подальшого дослідження** вбачаємо в знаходженні та вдосконаленні новітніх рефлексивних методів підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.Г. Рефлексия / Н.Г.Алексеев // *Seminarium Hortus Humanitatis*. Рига // Альманах. – 2007. – №10. – С. 44-49
2. Герасименко О. Сторителлинг – эффективный вариант неформального обучения / О. Герасименко // *Амплуа*. – 2006. – [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.trainings.ru>.
3. Громико Ю. В. Мислдеятельность педагогика (теоретическо-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громико. – Мн. : Технопринт, 2000. – 376 с.
4. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы и обучение : монография / И.С. Ладенко. – Новосибирск : ИИИиПК, 1993. – 151 с.
5. Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу / Е.С. Жорняк // *Московский психотерапевтический журнал* / ред. Т.В. Снегирева, Ф.Е. Васильюк. – 2001. – №3 июль-сентябрь 2001. – с. 91-124.
6. Скворцов А. Сторителлинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.mercator.ru/articles/article.php?articleID=58>.
7. Хабурзания Э. Сторителлинг как инструмент PR [Электронный ресурс]. URL: [pr-club.com/2010\\_06/prlib/26.doc](http://pr-club.com/2010_06/prlib/26.doc).

#### Анотація

У статті розглядаються проблеми використання сторітеллінгу як рефлексивного методу підготовки майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу в магістратурі педагогічного університету. Досліджується структура, функції, принципи використання сторітеллінгу в процесі підготовки, особлива увага звертається на те, що в процесі використання цього методу, відбувається безпосередній саморозвиток суб'єктів взаємодії за допомогою рефлексії.

**Ключові слова:** сторітеллінг, принципи, функції, рефлексія, рефлексивне управління.

#### Аннотация

В статье рассматриваются проблемы использования сторителлинга как рефлексивного метода подготовки будущих руководителей общеобразовательного учебного заведения в магистратуре педагогического университета. Исследуется структура, функции, принципы использования сторителлинга в процессе подготовки, особое внимание обращается на то, что в процессе использования этого метода, происходит направленное саморазвитие субъектов взаимодействия посредством рефлексии.

**Ключевые слова:** сторителлинг, принципы, функции, рефлексия, рефлексивное управление.

#### Summary

The article deals with the problem of using storytelling as a reflexive method of training future leaders of general educational institutions in Normal University graduate. We study the structure, function, principles of using storytelling in the process of preparation, attention is drawn to the fact that when using this method, there is a directed self-development entities interact through reflection.

**Key words:** storytelling, principles, functions, reflection, reflexive control.

УДК 371.134.007.2:004

**О. С. Овсянніков,**  
кандидат педагогічних наук  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

### **ВИКОРИСТАННЯ ВХІДНОГО ДІАГНОСТИЧНОГО КОНТРОЛЮ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ**

**Постановка проблеми.** Процес реформування сучасної системи інженерно-педагогічної освіти потребує вдосконалення наявних та використання нових форм, методів та засобів навчання. Підготовку майбутніх фахівців у галузі комп'ютерних технологій неможливо починати без з'ясування рівня засвоєння першокурсниками базового, шкільного курсу інформатики. Загальну картину рівня засвоєння матеріалу з інформатики за шкільними оцінками вірогідно виявити не можна. Причиною цього є відсутність випускних екзаменів з інформатики в загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах і зовнішнього незалежного оцінювання. Виявлення рівня засвоєння шкільного курсу інформатики дозволить з позицій диференціації навчання розділити студентів на типологічні групи для подальшого розвивального навчання і виведення кожного студента на необхідний рівень засвоєння навчального матеріалу згідно з стандартами інженерно-педагогічної освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів розглядають багато вчених, зокрема С. Артюх, А. Ашерев, Н. Брюханова, О. Коваленко, М. Лазарев, Н. Нічкало Л. Тархан та ін. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю досить повно розглянуті Р. Горбатуком.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні доцільності використання результатів вхідного діагностичного контролю в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю для подальшого розвиваючого навчання, та аналізу і вибору оптимальної програмної платформи для практичної реалізації процесу вхідного діагностичного контролю.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність виявлення рівня засвоєння студентами першокурсниками матеріалу з інформатики продиктована аналізом психолого-педагогічної літератури. Як показують

дослідження, присвячені проблемі розвивального навчання (Л. Виготський, Н. Менчинська й ін.), таким може бути навчання, що підвищує уже досягнутий рівень, який в одній віковій групі може бути різним. Так, експерименти Н. Менчинської, З. Калмикової, В. Зикова та ін. показали, що розвиток тих, кого навчають, можна прискорити. Це досягається добром відповідного навчального матеріалу й формуванням раціональних умінь самостійної роботи, необхідних для засвоєння матеріалу. Ці дослідники також виявили розбіжності в показниках розумового розвитку тих, кого навчають, однієї вікової групи.

Отже, навчання в групі з приблизно рівним розумовим потенціалом може бути розвивальним лише тоді, коли воно буде пристосоване до рівня її розвитку, що можна здійснити за допомогою диференціації навчання.

Одним із засобів діагностики рівня засвоєння матеріалу зі «шкільної» інформатики першокурсниками інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю може бути вхідне тестування. Аналіз державного стандарту загальної середньої [1], професійно-технічної освіти [2], навчальних програм та планів професійно-технічної освіти [8] і навчальних програм шкільного курсу інформатики [3; 4; 5; 7] дозволив виявити теми та базові компетенції, якими студенти повинні володіти після вивчення інформатики в загальноосвітніх та професійно-технічних закладах освіти. Це дозволило сформувати комплекс завдань, розв'язок яких дає уявлення про рівень їх підготовки.

Розробка тестових завдань, конструювання тестів – складний процес, який вимагає високого професійного рівня, ретельної експериментальної перевірки якості розроблених тестів. У процесі розробки завдань вхідного тестування студентів необхідно дотримуватись таких вимог:

- наявність завдань різного рівня складності;
- зміст завдань не повинен виходити за межі «шкільного» курсу інформатики;
- завдання повинні виявляти в першу чергу базові (необхідні) для подальшого вивчення вузівського курсу інформатики компетенції;
- наявність завдань із різних розділів «шкільної» інформатики;
- простота формулювань і однозначність тестових завдань;
- обмежений час виконання тестових завдань (завдання повинні підбиратися таким чином, щоб на їх виконання витрачався невеликий проміжок часу);
- у вміст тесту повинна входити інструкція з оформлення його виконання.

До формулювання умов тестових завдань висуваються такі вимоги:

- завдання має бути нескладним, для виконання завдання, як стандартним так і не стандартним способом, досить знань, передбачених навчальною програмою «шкільного» курсу інформатики;
- завдання може бути виконане, як на основі загальноприйнятого, відомого алгоритму, так і на основі раніше отриманих знань, які прямо не використовуються при рішенні завдання стандартним способом (використання таких знань спрощує процес розв'язання завдання).

Перша вимога дає можливість виконати завдання студентам не

тільки з високим рівнем знань, а й з посереднім і слабким. При цьому викладачами можуть використовуватися диференційований та індивідуальний підходи в навчанні, що надасть змогу більш сильним студентам дати складне завдання.

Друга вимога забезпечує виконання завдання стандартним, загальновідомим способом і не вимагає від студента обов'язково шукати нестандартний підхід.

Процедура обробки результатів тестування, якщо, наприклад, був вибраний "паперовий" варіант, досить трудомістка і займає багато часу.

Одним з найбільш актуальних напрямків використання комп'ютерних технологій в освіті є розробка спеціалізованих систем тестового контролю знань, використання яких є потужним засобом підвищення якості навчального процесу. Використання комп'ютерних технологій у навчанні не тільки підвищує інтерес студентів до тематики, що вивчається, і якості підготовки, але й дозволяє підвищити об'єктивність контролю знань. Використання систем автоматизованого тестування значно заощаджує час на підготовку великої кількості варіантів завдань, автоматизує процес проведення й оцінки результатів тестування. Це дозволяє сформулювати вимоги до програмних систем автоматизованого тестування:

- легкість освоєння;
- універсальність та здатність до адаптування;
- можливість організації моніторингу відповідей;
- наявність захисту від несанкціонованого доступу;
- можливість віддаленого адміністрування;
- можливість роботи з усіма типами даних.

Це означає, що комп'ютерна система тестування має забезпечувати такі можливості:

- проведення окремого тестування за кількома темами в межах одного тесту;
- забезпечення випадкової вибірки заданої кількості питань з повного тесту;
- введення обмежень на допустимий час тестування;
- супроводження питання рисунком, аудіо- чи відеофрагментом;
- проведення як відкритого варіанту тестування (показ результатів після закінчення тесту), так і закритого (без показу результатів);
- вибір режиму тестування (без повернення до попередніх питань (режим контролю знань), з поверненням (режим навчання));
- реагування на відповідь користувача в режимі навчання "Відповідь правильна" або "Відповідь не правильна";
- супроводження неправильних відповідей підказкою, що наводить на правильну відповідь (показ фрагменту методичних матеріалів до цього питання);
- відображення користувачеві додаткової інформації (кількість питань у тесті, номер поточного питання, кількість правильних відповідей, запас часу, що залишився та ін.).

До переваг використання автоматизованих систем тестування слід віднести:

- підвищення мотивації, оскільки тестування на комп'ютері більш привабливе, ніж на папері;
- забезпечення однакових умов тестування для всіх студентів;
- скорочення кількості сторонніх факторів, що негативно впливають на достовірність результатів тестування;
- підвищення ефективності тестування за рахунок зменшення тривалості тесту;
- неможливість підглядання відповідей студентів завдяки випадковій перестановці завдань у тесті та відповідей у завданні;
- індивідуальність тестування (аутифікація студента за допомогою логіна та пароля);
- використання результатів оцінювання, отриманих за допомогою тестування, для корекції викладання дисципліни викладачем.

Проаналізувавши позитивні риси та недоліки популярних, як авторських, так і комерційних комп'ютерних систем тестування (Course Management System (CMS) Moodle, Test-W2, MifTests, UniTest System, Конструктор тестов, Експрес-Тест, SunRav TestOffice Pro, Система перевірки знань, Hyper Test, СДО Прометей, MyTest, Hot Potatoes), платформою для організації вхідного діагностичного контролю було обрано CMS Moodle, яка задовольняє всі висунуті вимоги до організації та проведення тестів.

Отже, за допомогою вхідного тестування, що задовольняє наведені вище критерії й правила проведення, ми можемо виявити рівень навченості кожного зі студентів. Показником цього є коефіцієнт засвоєння (для вивченого раніше матеріалу з інформатики), що визначається за формулою:  $K = a/p$ , де  $a$  – кількість правильно виконаних студентом завдань тесту,  $p$  – загальна кількість запропонованих завдань. Визначення коефіцієнта засвоєння є операцією виміру якості засвоєння вивченого раніше матеріалу з інформатики. Коефіцієнт засвоєння піддається нормуванню ( $0 \leq K \leq 1$ ) і на цій основі легко зіставляється з будь-якою шкалою оцінювання. За коефіцієнтом засвоєння судять про завершеність процесу навчання. Використовуючи результати дослідження В. Беспалька [6], процес навчання можна вважати завершеним тільки при  $K \geq 0,7$ , тому що в наступній діяльності студент здатний вдосконалювати свої знання. При засвоєнні вивченого матеріалу з коефіцієнтом  $K < 0,7$  студент у подальшій діяльності робить систематичні помилки й не здатний до їх самостійного виправлення.

**Висновок.** Для з'ясування рівня засвоєння шкільного курсу інформатики майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю і подальшого розвивального навчання, яке оптимально може бути тільки тоді, коли визначено досягнутий рівень, тобто проведено вхідний діагностичний контроль. Тести мають досить багато позитивних рис і відповідають вимогам вхідного діагностичного контролю. Для оперативності, об'єктивності та достовірності результатів варто використовувати комп'ютерні системи автоматизованого тестування. Результати вхідного діагностичного контролю дають можливість дослідити рівень засвоєння шкільного курсу інформатики студентами-першокурсниками та диференційованого навчання, поділити їх на типологічні групи для подальшого розвивального навчання.



#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/content/Osvita/derj-standart.pdf>.
2. Державні стандарти професійно-технічної освіти: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу <http://www.mon.gov.ua/activity/education/profesijno-technichna/standarty.html>
3. Інформатика. Навчальна програма для 10–11 класів інформаційно-технологічного профілю: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/content/Osvita/prof\\_riven.doc](http://www.mon.gov.ua/content/Osvita/prof_riven.doc).
4. Інформатика. Навчальна програма для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/content/Osvita/inf-st.pdf>.
5. Інформатика. Навчальна програма для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/content/Osvita/inf-ak.pdf>.
6. Методи и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программировании обучения / Под ред. В. Беспалько. – М., 1969. – 116 с.
7. Навчальна програма поглибленого вивчення інформатики для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/content/Osvita/inf-pogl.pdf>.
8. Професійно-технічної освіти. Навчальні програми, плани: [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/activity/education/profesijno-technichna/programy-navch.html>.

#### Анотація

У статті розглядаються питання підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Аналізується необхідність з'ясування рівня засвоєння першокурсниками шкільного курсу інформатики, розподіл їх на типологічні групи для подальшого розвивального навчання. Дається оцінка існуючим програмним системам тестування для вхідного діагностичного контролю.

**Ключові слова:** розвивальне навчання, вхідний контроль, тести, системи тестування.

#### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля. Анализируется необходимость выявления уровня усвоения первокурсниками школьного курса информатики, распределение их на типологические группы для дальнейшего развивающего обучения. Дается оценка существующим программным системам тестирования для входного диагностического контроля.

**Ключевые слова:** развивающее обучение, входной контроль, тесты, системы тестирования.

#### Summary

The article considers the questions of training of future engineers-teachers of computer science. The necessity of identifying the level of mastering the school course of computer science is analyzed.

**Key words:** development training, incoming inspection, testing, system testing.

UDК378.016:811.161.2(075.9)

**О. П. Огринчук,**

кандидат філологічних наук, доцент  
(Івано-Франківський національний  
медичний університет)

## УДОСКОНАЛЕННЯ НОВИХ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Сучасне України та її майбутнє, безперечно, пов'язані з Європою, з європейськими підходами і стандартами. Саме цим зумовлені зміни, які відбуваються практично в усіх галузях нашого життя, зокрема в освіті.

Зростає потреба у виведенні освіти на рівень розвинутих країн світу, що вимагає нових підходів, методів і форм роботи.

Закріплення Конституцією України статусу української мови як державної зумовлює зростання її значення у всіх сферах українського суспільства: вона є мовою державних органів влади, мовою радіо і телебачення, преси, художньої літератури, мовою науки і освіти, засобом спілкування людей у виробничій і культурній сферах. Ці функції української мови актуальні не тільки для носіїв мови, а й для іноземців, які тут здобувають освіту.

Методика викладання української мови як іноземної порівняно молода наука, тому увага педагогів, методистів прикута до інновацій. Питання щодо вдосконалення форм і методів викладання української мови як іноземної, їх регулярне оновлення, адаптація до нових умов життя останнім часом не виходить з розряду **актуальних** для вищої освіти.

**Метою** цього дослідження є констатація та пошук новітніх підходів, форм та методів у викладанні української мови як іноземної, їх взаємодія з традиційними формами та методами.

Сучасна наука вже має певний досвід у розв'язанні подібних питань. Так, на сьогодні вже є значна кількість праць, у яких розглядається сутність інновацій у викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі. Зараз перед викладачем української мови у ВНЗ постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання. Однією із можливостей вирішення цієї проблеми є використання інноваційних технологій у навчанні [ 3, с. 12].

**Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:**

- вивчити джерела з методики викладання української мови як іноземної;
- врахувати надбання і досвід педагогів та методистів, які використовують інноваційні технології на заняттях.

Узагальнено-теоретичний аспект щодо поняття педагогічної технології розроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, М. Кларінім, Б. Лихачовим, В. Монаховим, Г. Селевко та іншими. Проблему використання інноваційних методів розглядали такі вчені, як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвизинський, Н. Юсуфбекова та інші. Проблеми мовної підготовки студентів інженерних вузів аналізують у науковій літературі Т. Кошелева, Г. Попова, І. Соломаха, Суміна, Н. Ушакова, Н. Хлизова. Значну кількість публікацій науковців присвячено аналізу вивчення української мови як іноземної: Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, А. Кулик, Т. Лагута, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б Сокіл та інші. Проблеми використання інноваційних технологій під час викладання іноземних мов розглядали О. Коваленко, Є. Можар, Л. Олійник та інші.

Найбільшою популярністю серед іноземних громадян користується спеціальність лікаря.

Оскільки українська мова є не тільки частиною культурного простору іноземних студентів, але й запорукою успіху майбутньої кар'єри, то проблема вибору методичного напрямку та ефективного підходу при вивченні української мови як іноземної є актуальною.

Незважаючи на реформування навчального процесу в ВНЗ України, відповідно до загальноєвропейських вимог щодо якості освіти, на цей час немає чіткої класифікації методів навчання, яка б охопила широкий і різноманітний діапазон традиційних і нетрадиційних методів викладання української мови як іноземної.

У методології викладання української мови як іноземної допомагають інтерактивні методи викладання іноземних мов. Інтерактивне навчання можна визначити як взаємодію учасників процесу здобуття знань за допомогою викладача, що володіє методами спрямованими на оволодіння цими знаннями [2, с.10].

У досвід викладання іноземної мови багатьох вітчизняних лінгвістичних шкіл, на підготовчому відділенні навчання проходить за комунікативно спрямованою методикою, яка дозволяє досягати мову в режимі живого спілкування. В основі процесу – активна участь у діалогах та рольових іграх, читання текстів, засвоєння основних граматичних конструкцій, і обов'язковим є вивчення стандартних письмових граматичних та лексичних правил. Різновидів тут може бути безліч, але основним результатом у будь-якому разі буде володіння і розуміння мови. Щоб зробити традиційні заняття цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань слухачів, використовуємо на заняттях викладання української мови як іноземної інноваційні методи.

Термін “інновація” латинського походження й означає зміну, введення нового. У педагогіці термін позначає нововведення, оновлення процесу навчання. У нашій країні такі методи були заборонені. Лише у 80-х рр. ХХ ст. вчителі-практики почали їх використовувати. Інноваційні технології містять такі підходи до викладання іноземних мов, як:

- інтерактивні методи викладання.
- використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів [3, с.10].

В інтерактивній педагогічній взаємодії виділяють полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія та інше. На основі вдало підібраних тем діалогів та полілогів, студенти можуть вивчати професійну термінологію, вдало моделювати життєву ситуацію.

На заняттях української мови як іноземної викладачі практикують такі форми інтерактивних методів: “Пригадай”, “Знайди пару”, “Мовне поле чудес”, “Мікрофон”, “Незакінчене речення” (викладач розпочинає речення, а студент його доповнює усно), “Мозковий штурм”, “Евристична бесіда”, “Результат” (студенти по черзі роблять висновки про те, чого вони навчилися на занятті, якого результату досягли, проявляють творчі знання, відповідають на проблемні запитання, експрес-опитування).

Велику увагу на занятті викладач уділяє роботі з текстовим матеріалом. Так, наприклад, пропонуються такі завдання:

1. Студенти читають текст, звертаючи увагу на правильну вимову слів, наголос та інтонацію. Особливу увагу потрібно звернути на читання і пояснення нових лексичних одиниць. Студенти беруть участь у виправленні фонетичних та синтаксичних помилок.

**Слова для активного вжитку:**

Смертність, тютюнові вироби, фізична активність, куріння, ранкова пробіжка, зарядка, здорова їжа, цільні зерна

**Текст.**

**Профілактика захворювань серцево-судинної системи**

Серцево-судинні захворювання у наш час головний фактор смертності. Можна запропонувати п'ять простих компонентів з профілактики серцево-судинних захворювань.

**1) Відмова від куріння та тютюнових виробів.**

Куріння і вживання інших тютюнових виробів є одними з основних причин для ризику розвитку захворювань серця і серцевої системи. Слід негайно відмовитися від вживання тютюну в будь-якому вигляді. Це важливий компонент захисту від проблем з серцем і судинами.

**2) Фізична активність.**

Постійне фізичне навантаження, чи то щоденна ранкова пробіжка, чи зарядка, дозволить скоротити ризик захворювань. Головне в цій справі постійність.

**3) Вживання здорової їжі.**

Продукти з мінімальним вмістом жирів, холестерину і солі мають стати основним вашим раціоном. Для цього тримайте дієту фруктами, овочами, цільними зернами і з молочними продуктами з низьким вмістом жиру, які можуть допомогти захистити серце.

**4) Підтримка оптимальної ваги організму.**

У зрілому віці зазвичай збільшення у вазі – це не м'язова маса, а жир, тому слід постійно стежити за станом вашого ваги, так як зайва вага може призвести до умов, які підвищують ваші шанси на хворобу серця – високий кров'яний тиск, високий рівень холестерину і діабет .

**5) Регулярний медичний огляд!**

Слід регулярно перевірятися на рівень холестерину, тому що його збільшення може призвести до пошкодження серця і кровоносних судин. Огляд допоможе сказати вам, чи є причини для занепокоєння чи ні.

**2. Питання до тексту:**

1. Чому слід відмовитись від куріння і вживання інших тютюнових продуктів?

2. Чому є важливою постійна фізична активність?

3. Яка здорова їжа допомагає захистити серце?

4. Чому слід постійно стежити за станом ваги?

5. Для чого необхідний регулярний медичний огляд?

**3. Вставте пропущені слова в подані речення**

А). Серцево-судинні захворювання у наш час ...

Б). Слід негайно відмовитися від ...

В). Продукти з мінімальним вмістом ...

Г). Слід регулярно рівень ...

**4. Продовжіть речення.**

1. Курець завдає шкоди не тільки власному організму, а й.....

2. Забруднене тютюновим димом повітря може викликати у некурящих.....

3. Масове куріння сприяє.....

4. Тютюновий дим шкідливий тому, що.....
5. Упродовж останніх десятиліть тютюн став.....

Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам української мови як іноземної впроваджувати та удосконалювати нові методи роботи, підвищувати ефективність навчального процесу та рівень знань студентів. Упровадження інноваційних методів значно покращує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення української мови, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні технології навчання / Авт. – упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – С. 23 – 27.
2. Кашлев С. С. Технолоия интерактивного обучения / С. С. Кашлев // “Белорусский верасень”. – Минск, 2005.
3. Опанасюк М. М. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті / М. М. Опанасюк, В. Я. Корженко // Гуманізм та освіта. – Вінниця, 2010. – С. 12 – 15.

#### Анотація

У статті розглянуто особливості щодо викладання української мови як іноземної в немовних вищих навчальних закладах. Подано аналіз ефективних інноваційних підходів, методів, які виводять навчання на якісно новий рівень.

**Ключові слова:** інноваційні технології, методи, підходи, українська мова.

#### Аннотация

В статье рассмотрены особенности преподавания украинского языка как иностранного в неязыковых высших учебных заведениях. Сделан анализ инновационных подходов, которые выводят обучение на качественно новый уровень.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, методы, подходы, украинский язык.

#### Summary

In the article there have been considered the features of teaching Ukrainian as a foreign language in the Medical university. There have been done the analysis of effective innovative approaches and methods.

**Key words:** innovative technologies, methods, approaches, Ukrainian language.

УДК378.016:796.323.2

**В. В. Одайник,**  
аспірант  
(Національний педагогічний  
університет імені М.П. Драгоманова)

### РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ БАСКЕТБОЛУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Постановка проблеми.** Удосконалення вітчизняної системи підготовки кваліфікованих спортсменів вимагає постійного пошуку нових методичних підходів до організації та змісту навчально-тренувального процесу, до відбору засобів спеціальної підготовки відповідно до тенденцій

розвитку змагальної діяльності.

Відмінною особливістю сучасного баскетболу, на думку багатьох фахівців, є надання процесу гри активного, динамічного, атакуючого характеру, збільшення кількості складних і несподіваних ігрових ситуацій у досягненні єдиної мети – закинути м'яч у корзину суперника (С. Голомазов, 2003; І. Баталов, 2006). Суттєво підвищилось значення раціональної техніки та її варіативності при економізації рухової діяльності, ускладнилися тактичні дії і тим самим зменшилася їх інформативність для команди суперника. Участь у грі з високою інтенсивністю дій у нападі та захисті змушує кожного баскетболіста майстерно оволодіти техніко-тактичними діями, швидко орієнтуватися на майданчику, приймати вірні рішення і швидко їх реалізовувати в умовах постійної мінливої ситуації при дефіциті часу і простору (С. Литвинова, 1999; В. Пельменев, 2000; В. Притикін, 2003).

Одним з основних засобів навчально-тренувального процесу є рухово-координаційні вправи, які широко застосовуються в багатьох видах спорту і на всіх етапах підготовки до змагальної діяльності, включені вони і в зміст тренувальних занять баскетболістів. На їх функцію конструктивних елементів для побудови нових рухових дій при необхідності вирішення нових техніко-тактичних завдань в баскетболі неодноразово вказували провідні фахівці (В. Бальсевич, 2000; С. Голомазов, 2003; В. Лях, 2006). Особливу значимість ці вправи набули для розвитку здатності оцінювати та регулювати просторово-часові і динамічні параметри рухів, почуття ритму, здатності до довільного розслаблення м'язів, збереження стійкості рівноваги, статокінетичної стійкості, здатності до перебудови рухів і орієнтування в просторі (Ю. Портнов, 1989; Д. Железняк, 2001; С. Голомазов, 2003).

Однак при наявності сучасної концепції навчально-тренувального процесу, широкого обсягу наукової та методичної інформації про рухово-координаційну підготовку студентів у практиці студентського баскетболу не спостерігається широке їх упровадження. У цей час ще не отримала наукового обґрунтування методика розвитку рухово-координаційних здібностей на різних етапах багаторічного процесу спортивного тренування студентів-баскетболістів, мало відстежена динаміка рівня цих здібностей.

**Мета дослідження** – наукове обґрунтування методики координаційної підготовки студентів вищих навчальних закладів на заняттях з фізичного виховання засобами баскетболу.

**Об'єкт дослідження** – навчально-тренувальний процес студентів вищих навчальних закладів на заняттях з фізичного виховання засобами баскетболу.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Для перевірки ефективності розробленої нами методики навчання вправ координаційної спрямованості студентів, було проведено формувальний педагогічний експеримент, у результаті якого вдалося розглянути зміни в рівні розвитку координаційних здібностей, які впливають на формування професійних умінь та навичок.

Для проведення педагогічного експерименту були створені експериментальні та контрольні групи. Контрольні групи займалися традиційною програмою з фізичного виховання у вищій школі, а

експериментальні групи за розробленою технологією координаційної підготовки. Педагогічний експеримент проводився зі студентами 1-3 курсів на заняттях з фізичного виховання на базах Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка протягом 2013-2014 навчального року. У цьому дослідженні брали участь 103 студенти спеціальностей, з яких були сформовані експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ) групи. До складу ЕГ входило 53 студенти, КГ – 50 студентів.

Для визначення однорідності контрольної та експериментальної груп порівнювалися всі показники, які були зняті до початку педагогічного експерименту. За допомогою статистичного аналізу загальної фізичної підготовленості, соматичного здоров'я та розвитку координаційних здібностей та характеристик психіки, що відповідають за їх прояв, можна зробити висновок, що за більшістю показників експериментальні та контрольні групи однорідні ( $p < 0,05$ ).

Заняття проводилися двічі на тиждень по 2 академічні години протягом навчального року, до того ж студентам експериментальних груп давалося завдання виконання комплексів вправ координаційної підготовки під час РГГ, у режимі дня між навчальними заняттями та вільний час.

Унаслідок впровадження в навчально-виховний процес фізичного виховання розроблених нами спеціальних методик навчання вправ координаційної спрямованості відбулися позитивні зрушення в розвитку фізичних якостей, тобто відбулися позитивні зміни в результатах рухових тестів (табл. 1).

Таблиця 1

**Ефективність впливу методики навчання вправ координаційної спрямованості на зміну показників загальної фізичної підготовленості експериментальної (n=16) та контрольної (n=13) груп в умовах педагогічного експерименту**

Види випробувань	Групи	$\bar{X} \pm m \bar{x}$ до експерименту	$\bar{X} \pm m \bar{x}$ після експерименту	% приріст показника	p
Біг 3000 м, хв	Е	13,8 ± 0,3	13,0 ± 0,2	5,6%	p < 0,05
	К	14,0 ± 0,2	13,3 ± 0,2	5%	p < 0,05
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи, разів	Е	12 ± 1	13 ± 1	8,3%	p < 0,05
	К	11 ± 0,6	12 ± 0,6	9%	p < 0,05
Піднімання в сід за 1 хв, разів	Е	33 ± 2	34 ± 2	3%	p < 0,05
	К	34 ± 1	35 ± 1	3%	p < 0,05
Стрибок у довжину з місця, см	Е	212 ± 4	212 ± 4	0%	p > 0,05
	К	212 ± 3	213 ± 3	0,5%	p > 0,05
Біг на 100 м, с	Е	14,7 ± 0,1	14,4 ± 0,1	2%	p > 0,05
	К	14,9 ± 0,2	14,9 ± 0,2	0%	p > 0,05
Човниковий біг 4×9 м, с	Е	10,1 ± 0,2	9,9 ± 0,2	2%	p > 0,05
	К	10,3 ± 0,1	10,3 ± 0,1	0%	p > 0,05
Нахили тулуба вперед з положення сидячи, см	Е	12 ± 1	12,5 ± 1	4,2%	p < 0,05
	К	11 ± 0,4	11,6 ± 0,4	5,5%	p < 0,05

Наприкінці навчального року в студентів контрольної та експериментальної груп підвищилися показники майже всіх рухових тестів, але про статистично достовірні зміни можна говорити лише в силових показниках та витривалості. Так, розвиток сили рук збільшився на 8,3% та 9% відповідно в ЕГ та КГ, витривалості – на 5,6% та 5% при  $p < 0,05$  відповідно в ЕГ та КГ студентів при  $p < 0,05$ , гнучкості – на 4,2% та 5,5% в ЕГ та КГ юнаків відповідно при  $p < 0,05$ .

Оскільки погіршень розвитку рухових якостей студентів ЕГ наприкінці експерименту в порівнянні з початковими показниками не спостерігається, то експериментальна методика координаційної підготовки, впроваджена в навчально-виховний процес фізичного виховання, не погіршує рівня їх загальної фізичної підготовленості. Виявлено недостовірне покращання результатів у бігу на 100 м та човниковому бігу 4x9 м ( $p > 0,05$ ), яке можна пояснити позитивними змінами у розвитку швидкості рухової реакції студентів ЕГ.

Перевірка рівня розвитку координаційних здібностей та спеціальних характеристик психіки студентів ЕГ та КГ встановила присутність достовірних змін у координаційній підготовці студентів ЕГ після педагогічного експерименту (табл. 2).

Аналіз результатів вимірювань показників КЗ після проведення експерименту показав, що реалізація розробленої нами методики навчання вправ координаційної спрямованості сприяла підвищенню рівня їх прояву у ЕГ студентів. Статистично достовірну різницю після проведення експерименту показали результати показників статичної рівноваги (18,6% при  $p < 0,05$ ), вестибулярної стійкості (10,7% при  $p < 0,05$ ), точності оцінки силових, часових та просторових параметрів рухів (11,5%, 13,3% та 10% відповідно при  $p < 0,05$ ).

Що стосується швидкості рухових реакцій (1,3% та 0,9% простої та складної відповідно при  $p < 0,05$ ), частоти рухів верхніх кінцівок (3,1% при  $p < 0,05$ ), то приріст цих показників незначний і статистично недостовірний.

Такі результати підтверджують дослідження В. Фарфеля, Є. Ільїна, Л. Сергієнка та ін. про те, що ці показники характеризують властивості нервово-м'язової системи, зумовлені генетично і мало піддаються тренуванням.

Таблиця 2

**Ефективність впливу методики навчання вправ координаційної спрямованості на зміну показників КЗ експериментальної (n=16) та контрольної (n=13) груп в умовах педагогічного експерименту**

Види випробувань	Групи	$\bar{X} \pm m \bar{x}$ до експерименту	$\bar{X} \pm m \bar{x}$ після експерименту	% приріст показника	p
Швидкість простої реакції, с	Е	0,228±0,003	0,225±0,002	1,3%	p>0,05
	К	0,232±0,003	0,230±0,004	0,9%	p>0,05
Швидкість складної реакції, с	Е	0,323±0,004	0,321±0,003	0,9%	p>0,05
	К	0,333±0,005	0,33±0,005	0,9%	p>0,05
Частота рухів пальців	Е	65±2	67±2	3,1%	p>0,05



провідної руки, разів на 10 с	К	64±2	62±2	3,1%	p>0,05
Статична рівновага, с	Е	14,0±0,5	16,6±0,7	18,6%	p<0,05
	К	14,0±0,4	14,3±0,4	2,1%	p>0,05
Вестибулярна стійкість, с	Е	28,0±0,9	31±0,8	10,7%	p<0,05
	К	27,7±1,0	28,2±0,9	1,8%	p>0,05
Кінестетичне відчуття, %	Е	13,0±1,0	11,5±0,7	11,5%	p<0,05
	К	14,0±1,0	13,5±0,9	3,6%	p<0,05
Часова орієнтація, с	Е	1,5±0,2	1,3±0,2	13,3%	p<0,05
	К	1,8±0,2	1,8±0,3	0%	p>0,05
Просторова орієнтація (диференціювання відстані), %	Е	1,0±0,1	0,9±0,1	10%	p<0,05
	К	1,0±0,1	1,2±0,2	-20%	p>0,05
Швидкість сприйняття і переробки зорової інформації, біт/с	Е	1,92±0,02	1,94±0,02	1%	p>0,05
	К	1,88±0,02	1,89±0,02	0,5%	p>0,05
Інтенсивність уваги, %	Е	95,2±1,0	96,4±0,7	1,3%	p>0,05
	К	93,9±1,0	94,1±0,7	0,2%	p>0,05

Зокрема, швидкість рухових реакцій зумовлюється рухливістю нервових процесів, а частота рухів залежить від мобільності нервово-м'язового апарату: частоти нервово-м'язової імпульсації, швидкості переходу м'язів з фази напруги у фазу розслаблення, темпу чергування цих фаз, ступеня включення в процес руху "швидких" м'язових волокон та їхньої синхронної роботи, вони характеризуються спадковими особливостями та найкраще розвиваються в сенситивні періоди з 7-8 до 11-12 років.

Показники психічних характеристик студентів ЕГ у ході експерименту, зокрема швидкість сприйняття і переробки інформації та інтенсивність уваги підвищилися, але недостовірно.

**Висновки.** Аналіз рівня професійних досягнень студентської молоді після впровадження експерименту, що визначається за рівнем успішності оволодіння спеціальними професійними уміннями та навичками показав покращання результатів іспитів з фахових дисциплін.

Так, моніторинг успішності студентів з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки після педагогічного експерименту показав достовірне зростання рівня навчальних досягнень у студентів ЕГ (9,2% при  $p < 0,05$ ), що свідчить про підвищення якості фахової підготовки.

Наявність позитивних змін у рівні професійних досягнень характеризує підвищення якості формування професійно важливих умінь та навичок, що підтверджує ефективність розроблених методик координаційної підготовки студентів ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анищенко В. С. Физическая культура: методико-практические занятия студентов : учебное пособие / В. С. Анищенко. – М. : Изд-во РУДН, 1999. – 158 с.
2. Вальтин А.И. Проблемы современного баскетбола / А. И. Вальтин. – К., 2003. – 150 с.
3. Загороднев В.Н. Построение тренировочного занятия / В. Н. Загороднев. – Тамбов, 1997. – 238 с.
4. Sadovski Ed. J. Coordination Motor Abilities in Scientific Research: Monography //

Ed.J. Sadovski: Internation Associational of sport kinetics. – Biala Podlaska, 2005. – 468 s.

5. Zimmermann K. Koordinative Fähigkeiten und Beweglichkeit. In: K. Meinelschnabel : Bewegungslehre. – Sportmotorik. – Berlin, 1998. – S. 206-236.

#### **Анотація**

Серед великої кількості спортивних ігор у державну програму фізичного виховання навчальних закладів включені ті ігрові види спорту, які поширені в Україні й мають різнобічний вплив на розвиток особистості та колективу, зокрема баскетбол.

**Ключові слова:** студенти, баскетбол, координаційні здібності, фізичне виховання.

#### **Аннотация**

Среди большого количества спортивных игр в государственную программу физического воспитания учебных заведений включены те игровые виды спорта, которые распространены в Украине и имеют разностороннее влияние на развитие личности и коллектива, в частности баскетбол.

**Ключевые слова:** студенты, баскетбол, координационные способности, физическое воспитание.

#### **Summary**

Among the large number of sport games in the state program of physical training of educational establishments there have been included sport games which are popular in Ukraine.

**Key words:** students, basketball, coordination abilities, physical education.

**УДК 378.14**

**А. А. Оніщенко,**

аспірант

(ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”)

## **ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОРГАНІЗАТОРІВ І КЕРІВНИКІВ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ ДО РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Постановка проблеми.** Позашкільна освіта є органічною складовою системи освіти в Україні. Вона забезпечує задоволення інтересів, духовних запитів і потреб дітей у професійному самовизначенні й творчій самореалізації учнів, реалізацію їх особистих запитів, залучення до науково-технічної та прикладної творчості, розвитку здібностей і талантів, а також пошук і підтримку здібних, обдарованих і талановитих учнів. Але в умовах швидких змін в усіх сферах суспільства інтереси дітей все важче враховувати. У зв'язку з цим зростають нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, готових до впровадження таких педагогічних технологій, які можуть якнайповніше допомогти учням зорієнтуватися в складній і багатогранній соціокультурній ситуації, розвинути їх творчий потенціал й забезпечити індивідуальний розвиток.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі питання підготовки майбутніх організаторів та керівників технічної творчості були викладені в роботах І. Білосевича, І. Волощука, Г. Левченка, А. Пригодія та ін. науковців. Разом з цим такими вченими, як О. Биковська, С. Васильченко, С. Мартова, В. Мацулевич і ін., досить докладно були розкриті питання підготовки майбутніх організаторів і керівників до позакласної та позашкільної роботи з учнями. Однак системне наукове дослідження змісту

підготовки майбутніх організаторів та керівників технічної творчості наприкінці XX – початку XXI ст. ще не стало предметом окремого дослідження, що й зумовило вибір теми цієї статті.

**Мета статті** – розкрити актуальність проблеми визначення змісту підготовки майбутніх організаторів і керівників технічної творчості учнів до роботи в позашкільних закладах освіти у другій половині XX – початку XXI ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Актуальність дослідження змісту підготовки майбутніх організаторів і керівників технічної творчості учнів до роботи в позашкільних закладах освіти у другій половині XX – початку XXI ст. обумовлена необхідністю модернізації професійної підготовки організаторів і керівників позашкільної освіти, яка запланована в ряді державних документів: у «Державній соціальній програмі розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року», в Законі «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, в Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Проекті концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. В цих документах відзначається про інтенсивний розвиток вітчизняної педагогічної науки, про піднесення значення позашкільної освіти в становленні особистості та про необхідність запровадження цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх організаторів і керівників технічної творчості учнів. У зв'язку з цим, зважаючи на важливість проблеми в 2014 році МОН України в якості додаткових для спеціальності «Технологічна освіта» було введено спеціалізації «Технічна творчість» і «Позашкільна освіта».

Відповідно до вище викладеного, вивчення досвіду з формування змісту професійної підготовки організаторів і керівників позашкільної освіти у попередній історичний період вимагає окремого наукового дослідження, осмислення та систематизації. А врахування цього досвіду дозволяє оминати окремі труднощі в організації такої підготовки в сучасних умовах.

Окрім того, останнім часом інтерес психологів, педагогів і методистів до проблематики технічної творчості в освітній діяльності зростає [1; 2]. Це викликано об'єктивною та усвідомлюваною суспільством роллю розвитку творчого мислення в становленні особистості й самореалізації, необхідністю розвитку в людині здатності долати проблеми на основі тих чи інших (часом – нестандартних) підходів і рішень, діяти продуктивно з опорою на свій освітній потенціал. Нове бачення отримує проблема розкриття творчих можливостей людини, від вирішення якої залежать умови його ефективної життєдіяльності в інтенсивно мінливому світі. Іншими словами, сучасна соціально-економічна, культурно-історична ситуація вимагає розвитку творчого потенціалу учнів, адже творчість є найвищим рівнем прояву здібностей до того чи іншого виду діяльності [3]. Разом з цим слід відзначити про запровадження в навчальний процес особистісно-орієнтованих технологій навчання, які покликані допомогти учням у реалізації їх особистісного науково-технічного творчого потенціалу. Відповідно такими технологіями мають володіти й майбутні організатори та керівники технічної творчості.

Звернення до періоду кінця XX – початку XXI століття в дослідженні порушеної проблеми зумовлено достатньо значними досягненнями

педагогічної науки та практики з поставленої проблеми. Так, саме в цей період у роботах А. Василевської, І. Білосевича, І. Волощука, В. Берека, В. Горського, А. Михайлова, К. Мусаєва, А. Пригодія, В. Разумовського, Т. Сущенко, Д. Тхоржевського, Т. Цвірової, Ю. Шарова та інших учених були розроблені науково обґрунтовані методики організації позашкільної освіти та технічної творчості учнів. Основи становлення підготовки спеціалістів до позакласної й позашкільної роботи з учнями досить докладно були розкриті в працях А. Андріанова, О. Биковської, С. Васильченко, С. Мартової, В. Мацулевич, А. Молдаванова та ін. науковців. Окремі питання методичної підготовки майбутніх керівників технічної творчості були викладені в роботах В. Амелкіна, В. Зайончика, В. Колотілова, Д. Комського, В. Кузнецова, Г. Левченка, В. Сидоренка, Ю. Столярова, М. Турова, Ю. Шарова, В. Шмельова та ін. учених-педагогів.

Дослідження цієї проблеми було започатковано в працях В. Стешенка та К. Мусаєва [6; 7], у яких були розкриті особливості зародження та становлення методичної підготовки керівників технічної творчості учнів у процесі позакласної та позашкільної роботи. Ними було показано, що успішна робота керівників технічної творчості учнів була забезпечена великою кількістю методичних розробок. Дослідники обґрунтували необхідність їх видання різким зростанням інтересу учнівської молоді до технічної творчості як на початку, так і в кінці ХХ ст., що було викликано бурхливим розвитком науки, техніки та технологій у зазначений період. Також вони встановили, що методичні розробки були розраховані більшим чином на вчителів фізики, хімії, праці, а професійна підготовка керівників технічної творчості в позашкільних закладах здійснювалася в процесі професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, та що в цей період було закладено теоретичні основи відповідної галузі педагогічної науки.

Однак, аналіз праць учених засвідчує, що на сучасному етапі розвитку позашкільної освіти в Україні проведено досить незначну кількість досліджень з позицій узагальнення накопиченого досвіду з підготовки майбутніх організаторів і керівників технічної творчості учнів у позашкільних закладах освіти. Водночас, практика вирішення цієї проблеми протягом останніх десятиліть становить значну наукову цінність для розвитку теоретичних і організаційно-методичних основ щодо підготовки майбутніх організаторів й керівників технічної творчості в сучасних умовах.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється відповідними суперечностями, існуючими в педагогічній теорії та практиці, а саме між:

- новими вимогами суспільства до позашкільної освіти учнів і недостатнім усвідомленням науковцями та практиками розуміння значення цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогічних працівників до її здійснення;

- наявним науково-методичним забезпеченням підготовки майбутнього організатора й керівника технічної творчості учнів у позашкільних закладах освіти в період з кінця ХХ – початок ХХІ століття та необхідністю запровадження нової освітньої парадигми у ВНЗ, яка передбачає формування компетентного творчого працівника;

- накопиченим значним практичним досвідом підготовки майбутнього

організатора й керівника технічної творчості учнів у позашкільних закладах освіти й недостатністю його осмислення, узагальнення й систематизації.

**Висновки.** Таким чином, запровадження цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх організаторів і керівників технічної творчості учнів, інтенсивний розвиток вітчизняної педагогічної науки, піднесення значення позашкільної освіти в становленні особистості вимагає наукового осмислення та систематизації накопиченого досвіду з цієї проблеми в попередній історичний період. Його врахування дозволить оминати окремі труднощі в організації підготовки майбутніх педагогічних працівників і виважено здійснити її модернізацію в сучасних умовах.

Отже, з огляду на недостатність теоретичного дослідження проблеми підготовки майбутніх організаторів і керівників технічної творчості учнів у позашкільних закладах освіти та зважаючи на соціальну її значущість й практичну необхідність, вибрана нами тема дослідження вбачається актуальною.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Подальші пошуки в цьому напрямі пов'язані з вивченням змісту підготовки майбутніх організаторів і керівників технічної творчості учнів до роботи в позашкільних закладах освіти у другій половині ХХ – початку ХХІ ст.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.І. Педагогіка : навчальний курс для творчого саморозвитку / В.І. Андреев. – 2-е вид. – К. : Центр інноваційних технологій, 2000. – 608 с.
2. Анисимов Н.М. Современные представления об изобретательской и инновационной деятельности / Н.М. Анисимов // Школьные технологии. – 1998. – № 5. – С. 49-75.
3. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры / О.В. Барабанщиков, С.С. Муцинов. – М., 1980. – Вип.1. – 206 с.
4. Зинченко В.П. Человек развивается / В.П. Зинченко, Е.Б. Мургунов. – М., 1994.
5. Левин В.А. Воспитание творчества / В.А. Левин. – М., 1977.
6. Стешенко В.В. Зародження та становлення методичної підготовки майбутніх керівників дитячої технічної творчості у ХХ столітті / В.В. Стешенко, К.Ф. Мусаєв, М.В. Белікова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кр. Ріг : КДПУ, 2014. – Вип. 42. – С. 437-441.
7. Стешенко В.В. Організація методичної підготовки майбутніх керівників дитячої технічної творчості у кінці ХХ століття / В.В. Стешенко // Проблеми трудової та професійної підготовки в контексті Національної стратегії розвитку освіти в Україні : матер. Всеукр. конф. (м. Слов'янськ, 25-26 вересня 2014 р.). – Слов'янськ : ДДПУ, 2014. – С. 118-125.

#### Анотація

З огляду на недостатність теоретичного дослідження проблеми підготовки майбутніх організаторів і керівників технічної творчості учнів у позашкільних закладах освіти та зважаючи на соціальну її значущість і практичну необхідність, розкрито актуальність дослідження змісту їх підготовки до роботи в позашкільних закладах й окреслено перспективи подальшої розробки цієї проблеми.

**Ключові слова:** організатори та керівники технічної творчості, позашкільні заклади освіти, технічна творчість.

#### Анотация

Учитывая недостаточность теоретического исследования проблемы подготовки будущих организаторов и руководителей технического творчества учащихся во внешкольных учебных заведениях, ее социальную значимость и практическую необходимость, раскрыто актуальность исследования содержания их подготовки к работе во внешкольных учреждениях и наметить перспективы дальнейшей разработки этой проблемы.

**Ключевые слова:** внешкольные учебные заведения, организаторы и руководители технического творчества, техническое творчество.

#### Summary

The content of training of future prganizators and managers of technical creation of pupils to

work in in extracurricular institutions of education is considered in the article.

**Key words:** technical creativity, extracurricular educational institutions, head of technical creativity.

УДК [373.5.011.3-051:81'243]:808.5

**К. М. Павелків,**  
кандидат педагогічних наук  
(Рівненський державний  
гуманітарний університет)

## **РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Постановка проблеми.** У професійній культурі вчителя досить важливим компонентом є рефлексивна культура, позаяк остання спрямована на самоорганізацію через осмислення педагогом себе й своєї професійної діяльності загалом як способу здійснення свого цілісного Я. Особливо це стосується вчителя іноземної мови в контексті входження України в європейський освітній простір – соціально і професійно мобільного, конкурентоспроможного на вітчизняному, європейському і світовому ринках праці.

На думку М. Марусинець, є всі підстави визначати рефлексивний складник як системоутворювальний чинник професіоналізму, що характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій, що забезпечують усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду й діяльності педагога завдяки їх переосмисленню, пошуку інновацій для подолання проблемних ситуацій, які виникають у процесі професійної діяльності педагога. У такому сенсі професіонала характеризує рівень рефлексивної культури[5].

Рефлексивна культура (за В. Слассьоніним) – це інтегральне особистісне утворення, що складається з рефлексивності професійно-особистісного та ціннісно-сміслового потенціалу, відповідальності як критерію соціальної та професійної зрілості педагога, які є адекватними природі педагогічної діяльності і такими, що склалися в результаті внутрішньої активності її суб'єкта [8].

Вивчення досвіду професійної діяльності учителів іноземної мови свідчить, що вони недостатньо володіють навиками рефлексивного аналізу власної професійної діяльності, відчувають дефіцит рефлексивного супроводу у процесі професійного самовдосконалення, залежні або від зовнішніх вимог, або від засвоєної ними технології. Останнє свідчить про те, що на часі актуалізація місця рефлексивної культури у загальній професійній культурі вчителя іноземної мови.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** В останні роки з'явилися праці, в яких розглянуто рефлексію з позиції культурологічного підходу (О. Анісімов, Є. Корецька, І. Семенов, С. Степанов та ін.). Так, І. Семенов та С. Степанов визначають рефлексивну культуру як систему засобів (критеріїв) і норм здійснення рефлексивного процесу, що впливають зі

змісту критеріальної бази. О. Анісімов розуміє означуваний феномен як систему способів організації рефлексії, створюваних на основі ціннісних та інтелектуальних критеріїв [1]. Своєю чергою, О. Ємельянов вказує на рефлексивну культуру як систему норм проведення рефлексії, створену на основі характеристик для неї цінностей і теоретико-діяльничної концепції рефлексії. О. Ємельянов побудував типологію рефлексивної культури за такими основами: ціннісною – рефлексивна культура може бути (не)гуманістичного типу; концептуальною – природничо-наукового, технічного та гуманітарного типів; проблемно-заданою – проблемного та заданого типу; нормативною – цільового, проектного, програмного, технологічного та інших типів рефлексивних культур [1]. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови вивчав Я. Черньонков [10], професійну підготовку рефлексивного вчителя іноземної мови в умовах нової мовної політики аналізувала А. Умінська [9]. Водночас аналіз рефлексивної культури як частини професійної культури вчителя іноземної мови на разі не здійснений.

Відтак, **метою цієї статті** є характеристика рефлексивної культури як складової професійної культури вчителя іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна культура вчителя – особлива взаємодія педагога й освітнього середовища на основі наявних професійних знань, норм, цінностей успішне оволодіння, що забезпечує, навчаються спеціальністю, що здобувається, обумовлене впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів;

Професійна культура, за Л. Коганом, передбачає поєднання професійної етики вчителя з його моральною вихованістю та неможлива без високо рівня загальної культури особистості вчителя [4]. Відтак можна виокремити два блоки професійної культури: професійно-організаційний, який включає знання, уміння, досвід, майстерність вчителя та соціально-моральний, до якого належать ціннісні орієнтації та морально-вольові якості, що визначають ставлення вчителя до своєї професійної діяльності. Тим самим загальна культура слугує базовим утворенням, що визначає зміст професійно-педагогічної культури. Так, І. Зязюн підкреслює, що культура задає систему ціннісних уявлень для кожної людини і регулює її індивідуальну, соціальну поведінку, слугує базою для постановки й здійснення пізнавальних, практичних, професійних та особистісних завдань [3].

Професійна культура педагога – це інтегративна якість особистості педагога-професіонала, умова й передумови ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності педагога й мета його професійного самовдосконалення.

Своєю чергою, зміст професійної культури розкривається через сукупність індивідуально-професійних якостей, через систему компонентів і функцій.

Для розуміння сутності професійної культури необхідно враховувати такі методологічні передумови, що розкривають зв'язок загальної й професійної культури, її специфічні особливості (І. Ісаєв, В. Сластьонін):

- професійна культура являє собою специфічне проектування загальної культури в сферу педагогічної діяльності;
- професійна культура – це системний утвір, що включає в себе ряд

структурно-функціональних компонентів, має власну організацію, вибірково взаємодіє з навколишнім середовищем і володіє інтегративною властивістю цілого, яке не зводиться до властивостей окремих частин;

- особливості формування й реалізації професійної культури педагога обумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними й віковими характеристиками, набутим соціально-педагогічним досвідом [7].

Враховання вказаних методологічних засад дає можливість обґрунтувати місце рефлексивної культури у структурі професійної культури вчителя іноземної мови, яка представляє собою системне утворення.

В якості складових професійної культури В. Міжериков та М. Єрмоленко виокремлюють аксіологічний, технологічний, креативний, особистісний компоненти [6, с.84]. Крім цього, рефлексивна культура вчителя іноземної мови включає ще й культуру професійної поведінки, психолого-педагогічну компетентність, освіченість у сфері іноземної мови, які викладає вчитель, досвід творчої діяльності, володіння педагогічними технологіями, рефлексивну культуру, саморозвиток, культуру спілкування, педагогічне мислення.

Розглядаючи рефлексивну культуру як частину системи професійної культури вчителя, слід виходити з положення про єдність процесів діяльності і свідомості: рівні діяльності характеризуються ступенем їх усвідомлення суб'єктом та специфікою змісту процесів рефлексії на кожному з них. Науково обґрунтовано, що рефлексивна культура педагога як особистісне утворення і компонент професійної культури включає комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін, а також професійне та особистісне вдосконалення. Рефлексивну культуру педагога В. Сластьонін розглядав у загальнокультурному, антропологічному і структурному аспектах. Саме в останньому зміст рефлексивної культури педагога співвідноситься із загальною будовою професійної культури (провідне поняття цих культур – спосіб діяльності). Він переконаний, що "рефлексивна культура поєднує у собі сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення і переосмислення суб'єктом власної життєдіяльності. Рефлексивна культура педагога містить у собі рефлексивність як особистісну властивість, ціннісно-сміслові, життєві і професійні орієнтири; професійно-особистісний потенціал; відповідальність як критерій соціальної та професійної зрілості педагога" [7, с. 17].

Розвинені рефлексивні уявлення і вміння дають змогу сучасному вчителю іноземної мови збільшувати обсяг отримуваної інформації і включати в діяльність ті знання, які відповідають її логіці; розвинена рефлексивна культура педагога важлива для установалення «суб'єкт-суб'єктних» взаємин з учасниками освітнього процесу: педагог – учень, учень – педагог, педагог – батьки, педагог – педагог, батьки – педагог і т.п.

Зазначимо, що рефлексивна культура, своєю чергою, також має свою структуру, в якій виділяють такі компоненти: рефлексія педагогом діяльності вихованців; рефлексія педагогом власної діяльності; рефлексія вихованців своєї діяльності; рефлексія вихованцями діяльності педагога; рефлексія вихованця, на якого направлена педагогічна дія. Отже, якщо виходити з



розуміння рефлексії як відображення суб'єктом основ власної діяльності у взаємодії з іншим суб'єктом, то можна продіагностувати її рівень за компонентами рефлексивності в спілкуванні і в поведінці педагога і дитини. Змістом цього процесу можна визначити відтворення та відбудову особливостей суб'єктів освіти. Головними характеристиками педагогічної рефлексії по відношенню до власної діяльності є усвідомлення власного педагогічного досвіду, вироблення критеріїв успішності власної педагогічної діяльності, аналіз змін, що відбуваються у сучасній освіті. По відношенню до вихованця: в умінні налагоджувати адекватний зворотній зв'язок в системі «педагог – вихованець»; в умінні озброювати вихованців методами рефлексії власної діяльності, тобто здатності вихованця самостійно усвідомлювати власний рух розвитку; в здатності оцінювати успішність власної діяльності з позицій вихованця. Варто зазначити, що необхідність у самопізнанні виникає, коли педагог виявляє дисбаланс між своєю працею і її результатом. Наприклад, низький розвиток вихованців в будь-якій сфері спонукає педагога замислитися над тим, що саме в його поведінці, методиці викладання призводить до незадовільних результатів, конфліктів з дітьми, колегами, батьками. Вивчення себе, виявлення причин дисбалансу дає можливість педагогу усунути недоліки в діяльності, поведінці, взаємодії, відновити рівновагу між собою і оточуючими, ліквідувати негативні емоції переживання, які викликали дисбаланс. Рефлексивні процеси – це процеси відображення однією людиною (педагогом) внутрішньої картини світу іншої людини (дитини). Педагог повинен мати не лише власні уявлення про об'єкт, що вивчається, а й знати, якими уявленнями про цей об'єкт володіє вихованець. Педагог повинен бути спроможним ставати на точку зору дитини, імітувати її міркування, передбачати ймовірні труднощі в її діяльності, розуміти, як вона сприйме певну ситуацію, пояснити, чому діє так, а не інакше.

Учитель іноземної мови, крім володіння іноземною мовою на досить високому практичному й теоретичному рівні, повинен бути самостійним у виборі моделі навчання; також він повинен бути творчим у плані вироблення стратегії навчання, визначенні змісту навчання; обізнаним, добре орієнтуватися в існуючій навчальній і методичній літературі за фахом. У професійній діяльності вчителів іноземної мови необхідна ще й гнучкість у використанні різних методичних прийомів із урахуванням умов навчання, цілей і завдань уроку, психологічних особливостей, учнів різних вікових груп. Учитель повинен бути готовим підвищувати свій професійний рівень, любити дітей, прагнути до самовдосконалення й педагогічної рефлексії. Учитель, насамперед, сам повинен бути особистістю, володіти голосом і формами мовного етикету.

Професійні якості вчителя іноземної мови можна розділити на три групи: предметні знання мови й культури народу, мова якого викладається; методичні знання й уміння вчителя; педагогічні знання й уміння вчителя.

По суті, рефлексивна культура вчителя іноземної мови передбачає перехід до інтегративного осмислення професійної компетентності, синтез не лише знаннево-орієнтованого, але й особистісно-інтегративного компонента в процесі професійної діяльності. Рефлексивну культуру

вчителя іноземної мови складають: особистісна рефлексія, кооперативна рефлексія, комунікативна рефлексія, інтелектуальна рефлексія, регулятивна рефлексія.

При цьому рефлексивна культура вчителя іноземної мови включає: володіння вчителем вмінням і навиками аналізу, усвідомлення і оцінки ходу і результатів діяльності з розвитку здібностей учнів, вміння виявляти у своїй роботі позитив і недоліки, порівнювати результати своєї діяльності з наміченими цілями і завданнями, реально усвідомлювати свої професійні можливості і в зв'язку з цим вибудовувати програму подальшого професійного зростання, підвищувати кваліфікацію і професіоналізм.

Рефлексивна культура забезпечує вчителю іноземної мови можливість досягнення високих професійних результатів. У цьому зв'язку необхідно кардинально змінити принципи навчання, включити рефлексію в навчальний процес, розробити спеціальні методи підготовки фахівців, що забезпечують формування рефлексивного ставлення до власної діяльності. Питання про розвиток рефлексії вчителя іноземної мови актуалізується у зв'язку з тим, що стихійно сформований її рівень є, на жаль, недостатнім. У наявних підручниках з педагогіки та методик опис і розбір спеціальних методів розвитку рефлексії вчителя іноземної мови знаходимо вкрай рідко.

Тому зупинимось на них докладніше. Методи розвитку рефлексії виділяють на основі характеру ситуацій, у яких вона проявляється. У ситуаціях, що мають проблемно-конфліктний зміст, пропонуються методи повтору. У ситуаціях конкретної взаємодії пропонуються методи індивідуального консультування, техніки рефлексивної бесіди, рефлексивні ігри. Рефлексію можна розвивати й у ситуаціях групової взаємодії методами групової дискусії, рефлексивного супроводу, методом рефлеінтерв'ю або полілогу, рефлексивно-ігровими методами.

Серед різноманітних способів впливу, які можна використовувати з метою розвитку рефлексивної культури вчителя іноземної мови, найбільш популярними є методи активного навчання й, зокрема, дискусійні методи, ігрові методи, тренінги.

Дискусійні методи – до них відносяться групова дискусія, аналіз ситуацій, розбір випадків із практики й ін.

Ігрові методи – сюди включають дидактичні, творчі, рольові, ділові й контр-ігри. До рефлексивно-ігрових методів традиційно відносяться: інноваційні ігри, організаційно-діяльнісні ігри, організаційно-мислительні ігри, організаційно-навчальні ігри й ін.

Сенситивний тренінг, спрямований на тренування саморозуміння, самоставлення, міжособистісної чутливості й емпатії до партнерів по взаємодії.

Активне навчання забезпечує актуалізацію рефлексивної культури й змістовне наповнення рефлексивного плану свідомості, що дозволяє розглядати його як метод організованого розвитку рефлексивної культури. Динаміка рефлексивної культури в процесі активного навчання характеризується підвищенням адекватності рефлексивних уявлень учасників групи про інших і про себе, поглибленням рівня аналізу ситуацій міжособистісної взаємодії, появою нових, нестандартних способів вирішення проблемних ситуацій спілкування. Процес розвитку

рефлексивної культури може здійснюватися винятково в спільній діяльності з іншими людьми, в умовах тих реальних груп, у яких існує особистість. В навчальній групі кожний учасник одержує можливість усвідомити актуальний рівень розвитку своєї рефлексивної культури й необхідність його подальшого вдосконалювання.

Таким чином, активне навчання покликане не тільки забезпечити вчителя іноземної мови певною системою знань з дисципліни, але й забезпечити його продуктивними вміннями самостійно застосовувати, здобувати й виробляти наукові знання у професійній діяльності.

**Висновки й перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, професійна культура вчителя іноземної мови виступає частиною педагогічної культури як суспільного явища; рефлексивна культура, своєю чергою, є складним механізмом і розглядається як важливий компонент у професійній культурі вчителя іноземної мови, позаяк спрямована на самоорганізацію через осмислення педагогом себе й своєї професійної діяльності загалом як способу здійснення свого цілісного Я.

Рефлексивна культура дає змогу сучасному вчителю іноземної мови збільшувати обсяг отримуваної інформації і включати в діяльність ті знання, які відповідають її логіці; розвинена рефлексивна культура педагога важлива для установлення “суб’єкт-суб’єктних” взаємин з учасниками освітнього процесу. **Перспективи** подальших розвідок вбачаємо у дослідженні механізмів підвищення інформаційної культури вчителів іноземної мови як умови розвитку їх професійної культури.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Онтології в рефлексивном пространстве / О. С. Анисимов. – Москва, 2002. – 400 с.
2. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г. О. Дегтяр. – Харків, 2006. – 19 с.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Коган Л. Н. Теория культуры / Л. Н. Коган. – Екатеринбург, 1993. – 256 с.
5. Марусинець М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект/ М. Марусинець // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 43(1). – С. 39–45.
6. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
7. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
8. Сластенин В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Сластенин, В. К. Елисеев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37–42.
9. Умінська А. П. Професійна підготовка рефлексивного вчителя іноземної мови в умовах нової мовної політики / А. П. Умінська // Режим доступу: [file:///C:/Users/SONY/Downloads/VchdpuP\\_2013\\_111\\_86.pdf](file:///C:/Users/SONY/Downloads/VchdpuP_2013_111_86.pdf)
10. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Я. О. Черньонков ; Кировоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кировоград, 2006. – 20 с.

#### Анотація

У статті рефлексивна культура педагога розглядається як особистісне утворення і компонент професійної культури, що включає комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін, а також професійне та особистісне

вдосконалення.

**Ключові слова:** професійна культура, рефлексивна культура, учитель іноземної мови, рефлексивність.

#### Анотация

В статье рефлексивная культура педагога рассматривается как личностное образование и компонент профессиональной культуры, включающий комплекс знаний, умений и способностей, которые реализуются через специальные действия, направленные на выявление, оценку и обобщение наиболее существенных признаков педагогического процесса с целью достижения его качественных изменений, а также профессиональное и личностное усовершенствования.

**Ключевые слова:** профессиональная культура, рефлексивная культура, учитель иностранного языка, рефлексивность.

#### Summary

In the article the reflexive culture of teacher is considered as a personal formation and a component of professional culture, which includes a complex of knowledge, skills and abilities carried out through special operations, referred to display, estimate and sum up the most essential features of educational process in order to achieve its qualitative changes, professional and personal improvement.

**Key words:** professional culture, reflective culture, English teacher, reflexion.

УДК 378. 371

**Т. С. Плачинда,**

доктор педагогічних наук, доцент

(Кіровоградська льотна академія

Національного авіаційного університету)

## РЕФЛЕКСІЯ ТА САМОКОНТРОЛЬ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

**Постановка проблеми.** Актуальною для України є глибока й усебічна модернізація сфери вищої освіти з виокремленням необхідних для цього ресурсів і створенням механізмів їх ефективного впровадження. Особливої значущості набуває перехід країни до євроінтеграційного напрямку розвитку. Для успішної модернізації освітньої сфери важливим стає забезпечення якості освітніх послуг під час професійної підготовки майбутніх фахівців. У сучасних умовах становлення вищої професійної освіти набуває важливого значення не освіченість, а здатність фахівця реалізовувати її в процесі здійснення конкретної практичної діяльності. Тому перед вищими навчальними закладами стоїть завдання створити таку систему професійної підготовки, щоб під час навчання в майбутніх фахівців формувалися вміння, спрямовані на активізацію навчально-виховного процесу, з метою засвоєння необхідних знань, формування вмінь і навичок.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання якості освіти в руслі Болонського процесу актуалізували К. Бондаренко, О. Братаніч, В. Гусаров, Є. Коротков, О. Ляшенко, М. Поташник, Ю. Романенко та інші.

Проблему формування рефлексивних здібностей учнівської молоді та їхньої значущості в освітньому процесі досліджено в наукових працях Л. Виготського, В. Давидова, І. Лернера, О. Мальської, М. Марусинець, І. Семенова, С. Степанова, Л. Шихова та ін. Учені підготували потужний фонд, представлений теоретичним і практично орієнтованим матеріалом із формування й розвитку рефлексивних умінь у навчальній діяльності.

На важливості формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності та навичок самоконтролю наголошували такі зарубіжні та вітчизняні науковці: А. Алексюк, А. Аюрзанайн, Бонуэл К. Чарльз, В. Козаков, М. Левшин, С. Літовкіна, Г. Лоїк, П. Підкасистий, Сазерленд Е. Трэйси та ін. Незважаючи на вагомий вклад науковців у розробку цієї проблематики, залишається актуальним питання формування навичок рефлексії та самоконтролю під час навчально-вихованого процесу майбутніх фахівців з метою застосування вироблених навичок у подальшій професійній діяльності та постійного самовдосконалення.

**Мета статті** полягає в розкритті ключових дефініцій статті – “рефлексія” та “самоконтроль”, обґрунтування їх значення в професійній підготовці майбутніх фахівців і наведенні завдань, вправ і прийомів щодо їх формування.

Організація навчально-виховного процесу за принципами управління рефлексії в ході професійної підготовки майбутнього фахівця передбачає формування в спільній діяльності викладачів і студентів самопізнання та здатності до самоорганізації. Рефлексія – основа саморегуляції, що вможливорює її розвиток і необхідна студентам для самостійного усвідомлення нового навчального завдання, розуміння своїх обмежень, а також наявних особистісних та індивідуальних ресурсів.

У науковій літературі обґрунтовано низку позицій стосовно тлумачення терміна “рефлексія”. Рефлексія (від латинського reflexio – звернення назад) – роздум, самоспостереження. Представники філософської науки рефлексію витлумачують як процес розуміння людиною того, що відбувається в її свідомості. Педагогічний і психологічний аспекти вивчення рефлексії вирізняються різноманіттям напрямів. Поширеним вважають розуміння рефлексії як спрямованості мислення на себе, на власні процеси й продукти діяльності.

Учені М. Алексєєв [1], Ю. Громико [2], С. Неверкович [8] та інші витлумачують рефлексію як звернення на себе, такий поворот свідомості, унаслідок якого з'являється можливість побачити себе, свою свідомість, мислення, а також свідомість і мислення інших.

На думку В. Давидова, навчальна діяльність відбувається завдяки рефлексії, що є основоположною якістю свідомості. Науковець доводить, що, незважаючи на всю складність породження рефлексії у сфері самосвідомості, цілеспрямована взаємодія студента з педагогом, з однолітками, із собою дає змогу спроектувати навчальну діяльність, новоутвореннями якої стануть бажання й уміння вчитися; студент стане суб'єктом діяльності та зможе усвідомлено регулювати свою навчальну діяльність. Рефлексію і здатність вчитися дослідник називає основними якостями суб'єкта навчальної діяльності, стверджуючи, що рефлексія як один із необхідних складників цієї здатності може бути сформована засобами навчальної діяльності [3, с. 241].

Рефлексивна самостійність виявляється в спроможності самостійно реалізувати рефлексивні дії без спонукання педагога. Тому важливим, на нашу думку, під час навчання у вищій школі сформувати в майбутнього фахівця зазначені якості з метою самоорганізації, самоосвіти, самовдосконалення та застосовувати навички рефлексії в подальшій професійній діяльності. Саме ці вміння допоможуть фахівцеві бути висококваліфікованим та конкурентоспроможним на ринку праці.

Розглядаючи професійну рефлексію як важливий елемент кожного фахівця, М. Марусинець визначає її в єдності трьох сфер: пізнання, дії і переживання; розуміє як процес самопізнання в якості професіонала, здатного до аналізу професійно-особистісних знань, поведінки, переживань у зв'язку з професійною діяльністю; усвідомленням того, як його сприймають й оцінюють інші суб'єкти [7].

Проаналізувавши думки науковців щодо поняття “рефлексія” в навчальній діяльності, можемо зробити висновки, що внаслідок рефлексивного аналізу навчальної діяльності в студентів формується усвідомлене ставлення до неї, до себе як до суб'єкта діяльності, який відповідає за її результати. У процесі професійної підготовки рефлексія передбачає вміння студентів усвідомлювати й оцінювати свої дії, розуміти цілі навчальної діяльності, виконувати контроль й оцінювання. Актуальною проблемою процесу професійної підготовки майбутніх фахівців є розвиток умінь досягати окреслених цілей, самостійно вибудовувати свою навчальну діяльність. Основою цього вміння слугує рефлексія, що виявляється в усвідомленні власних навчальних можливостей, навчальних ускладнень та обмежень, допомагає студентам добирати нові шляхи й засоби розв'язання освітніх проблем. У ході навчальної діяльності рефлексія постає як індивідуальна здатність до самозміни, тому виникає необхідність у побудові такого процесу навчання, у межах якого рефлексивна діяльність набуде ознак провідної в самовдосконаленні майбутніх фахівців.

З метою визначення рівня розвиненості рефлексивності в студентській молоді необхідно застосовувати різні діагностичні методики. Нами пропонувалися такі [6]: загальна рефлексивність – А. Карпов, В. Пономарьова, рефлексивне мислення – О. Анісімов, професійна рефлексія – О. Рукавішнікова; виконання самооцінювання особистісних та професійно важливих якостей, а також рефлексивних умінь і навичок, що становлять зміст різних типів рефлексії – особистісної, інтелектуальної, комунікативної, кооперативної, регуляторної тощо – Т. Ратанова, Є. Рогов, В. Ряховський, М. Снайдер, Н. Шляхта та ін.; з'ясування мотивів професійної діяльності, оскільки рефлексія формується тільки за умов позитивного ставлення до виконуваної діяльності – К. Замфір, Є. Ільїн, Н. Кузьміна, А. Реан та ін.

З огляду на актуальність проблем рефлексивного управління освітнім процесом, необхідність розроблення й упровадження в освітній процес вищої школи інноваційних рефлексивно-діяльнісних технологій, нами пропонувалися завдання на вправи на розвиток особистісної й професійної рефлексії: “Утвердження самоцінності”, “Образи мого “Я”, “На якій я сходинці?”, “Контраргументи”, “Зустріч із “саботажником”, “Крива” мого життя” тощо.

Крім того, пропонувалися способи розвитку рефлексивного самопізнання та саморегуляції (релаксація, концентрація, візуалізація, інверсія тощо), психотехнічні вправи й рефлексивні завдання для розвитку різних типів і видів рефлексії, рефлексивних умінь та навичок.

Поряд з рефлексією в навчально-виховному процесі важливим є формування викладачем уміння та навички самоконтролю. Адже студенти вищої школи постають перед проблемою адекватного сприйняття особливостей спеціалізації підготовки, методики навчальної роботи, а також великої самостійності.

Самостійна робота студента відбувається без участі викладача, водночас основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Виконати такі завдання неможливо тільки шляхом механічного передавання знань від викладача до студента. Особлива роль належить формуванню вмінь самоконтролю, який сприяє регулюванню процесу виконання навчальної роботи студентом, дає змогу окреслити позитивні й негативні моменти у власній діяльності, скоригувати виконані дії, оцінити свою навчально-пізнавальну діяльність.

Варто схарактеризувати погляди науковців на сутність понять “самоконтроль”. У філософії самоконтроль витлумачують як механізм забезпечення надійності в будь-якому вигляді діяльності (Г. Нікіфоров [9]); здатність до протидії несприятливим чинникам (О. Спіркін [10]). В узагальненому психологічному варіанті самоконтроль розглядають як загальний принцип підтримки цілісності життєдіяльності суб’єкта, а не конкретний зміст самоконтролю будь-якого рівня [4].

Д. Ельконін вважає самоконтролем дію, що передбачає зіставлення уявлень про майбутні дії з безпосереднім зразком. Зразок способу дії повинен містити опорні елементи, на підставі зіставлення з якими може бути вироблена дія контролю до того, як відбудеться той пошук, заради якого застосовують цей спосіб [12].

Згідно з дефініцією, сформульованою М. Кувшиновим, самоконтроль ототожнений зі свідомою діяльністю взагалі: “Самоконтроль – це свідоме регулювання та планування діяльності на основі аналізу змін, що відбуваються в предметі праці, це допомагає досягти поставленої мети” [5].

Незважаючи на осмислення різних аспектів діяльності, учені солідарні стосовно того, що володіння самоконтролем допомагає студентам не тільки контролювати й коригувати свою діяльність, а й фіксувати, аналізувати хід її виконання та на цій основі прогнозувати кінцевий результат.

На підставі осмислення наукових позицій зазначимо, що під поняттям “самоконтроль” варто розуміти здатність майбутніх фахівців раціонально організувати та поетапно провадити свою навчальну діяльність, виконувати контроль і корекцію на всіх етапах для підвищення ефективності власного навчання, удосконалення навчального процесу на основі свідомого застосування накопичених знань, вмінь і навичок.

Процес формування в студентів умінь самоконтролю має поетапний характер. Організаційний процес формування вмінь самоконтролю складається з певних форм, що описані в табл. 1.

Таблиця 1

**Етапи, стадії й форми процесу формування  
вмінь і навичок самоконтролю**

Етапи формування	Стадії становлення	Організаційні форми
Педагогічний контроль	Підготовка	Фронтальний взаємоконтроль
Взаємоконтроль	Відносна	Груповий взаємоконтроль
	Виборча	Парний взаємоконтроль
Індивідуальний самоконтроль	Стійка	Індивідуальний самоконтроль
	Транспозиційна	

Кожен етап, стадія, форма процесу формування вмінь і навичок самоконтролю має певне дидактичне забезпечення з погляду відбору змісту

навчального матеріалу, організації й методів навчання. Організація навчального процесу в умовах цілеспрямованого застосування самоконтролю й формування в студентів умінь самоконтролю включає: організацію підготовки навчального процесу, тобто розроблення викладачами методик формування вмінь самоконтролю, дидактичних матеріалів для планових занять і самостійної роботи майбутніх фахівців, навчально-методичне забезпечення; організацію навчального процесу, тобто власне реалізацію навчального процесу, у ході якого студентів інформують про сутність, методи й організаційні форми самоконтролю, критерії оцінювання, застосовують на практиці методики формування вмінь самоконтролю.

### **Висновки.**

1. З'ясування ролі рефлексії в професійній підготовці фахівців спонукає до висновку, що рефлексія – одна з важливих умов подолання так званої егоцентричності розумової діяльності, тобто аналізу окресленого об'єкта лише в одному аспекті, що сприймається стандартно. Навички рефлексії необхідно цілеспрямовано формувати у свідомості майбутнього фахівця, причому починати цей процес варто не лише з особистого, а й із професійного самовдосконалення.

2. Основними вимогами під час професійної підготовки майбутніх фахівців має бути сформоване розуміння щодо постійного професійного саморозвитку, збагачення й оновлення особистості фахівця, підвищення його фахової майстерності, тобто щоденного самовдосконалення. У сучасній системі професійної підготовки важливо не тільки надати знання, а й навчити студентів самостійно здобувати їх, аналізувати, зіставляти, контролювати, коригувати, застосовувати, оперативно оновлювати та постійно поповнювати запас знань. Самоконтроль стає значущою характеристикою сучасного фахівця, а формування готовності до самоконтролю – одне з актуальних завдань вищої школи.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У подальшому передбачається вдосконалення прийомів і методів рефлексії та самоконтролю з метою формування на цій основі навичок саморегуляції та самовдосконалення.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Алексеев Н. Г. Формирование осознанного решения учебной задачи / Н. Г. Алексеев // Педагогика и логика. – М. : Касталь, 1993. – С. 378–412.
2. Громько Ю. В. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности XXI века в образовании : пособие для учителя / Ю. В. Громько. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 332 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Емішянц О. Б. Психологічні особливості самоконтролю особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Ica\\_Gum/2011\\_10/50.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ica_Gum/2011_10/50.pdf).
5. Кувшинов Н. И. К вопросу о самоконтроле учащихся на начальном этапе производственного обучения / Н. И. Кувшинов // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – С. 25–29.
6. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г. С. Пьянкова ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 125 с.
7. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія / М. М. Марусинець. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 420 с.
8. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров : учебное пособие /



С. Д. Неверкович ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Высшая школа, 1995. – 207 с.

9. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 192 с.

10. Спиркин А. Г. Философия : учебник для вузов / А. Г. Спиркин. – М. : Юрайт, 2012. – 832 с.

11. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Часть IV. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. культ. полит, 2005. – 800 с.

12. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Д. Б. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 168 с.

#### Анотація

Характеризуються різні підходи до визначення дефініцій "рефлексія" та "самоконтроль", надається авторське бачення цих понять. Обґрунтовується необхідність формування навичок рефлексії та самоконтролю в майбутніх фахівців. Наводяться різні діагностичні методики щодо визначення рівня розвиненості рефлексивності. Описані етапи, стадії й форми процесу формування вмінь і навичок самоконтролю.

**Ключові слова:** рефлексія, самоконтроль, майбутній фахівець, професійна діяльність, навчально-виховний процес.

#### Анотация

Характеризуются различные подходы к определению дефиниций "рефлексия" и "самоконтроль", предоставляется авторское видение данных понятий. Обосновывается необходимость формирования навыков рефлексии и самоконтроля у будущих специалистов. Приводятся различные диагностические методики по определению уровня развитости рефлексивности. Описаны этапы, стадии и формы процесса формирования умений и навыков самоконтроля.

**Ключевые слова:** рефлексия, самоконтроль, будущий специалист, профессиональная деятельность, учебно-воспитательный процесс.

#### Summary

Different approaches to the definitions "reflection" and "self-control" are characterized, the author's vision of these concepts are offered. The necessity of forming self-reflection skills for future specialists is grounded. The various diagnostic techniques to determine the level of reflexivity development are given. The phases, stages and forms of the formation process of self-control skills are described.

**Key words:** reflection, self-control, future specialist, professional activity, educational process.

УДК [316.613.434-057-874]:37.013.42

**Н. А. Перхайло,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач

(ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний

педагогічний університет імені Григорія Сковороди")

## АГРЕСІЯ ПІДЛІТКІВ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

**Постановка проблеми.** Однією з актуальних і складних проблем сучасності є поширення агресії та насильства, особливо серед підлітків та молоді. Привертає увагу агресивно-демонстративна поведінка неповнолітніх у ставленні до дорослих, збільшення групових і міжособистісних конфліктів і фактів автоагресії. Висока концентрація агресії в суспільстві та учнівському середовищі, зокрема, має об'єднати зусилля соціальних педагогів, психологів, учителів, батьків і громадськості – усіх партнерів соціальної роботи.

Найбільшою мірою проблеми в поведінці підлітків виявляються в

спілкуванні. Зумовлені вони недоліками в розвитку, вихованні, впливом соціального середовища та ін. Комунікативно-девіантна поведінка – наслідок і причина ізолюваності, соціального відчуження підлітків, які у відповідь прагнуть протиставити себе колективу, завоювати й утримати авторитет серед учнів фізичною силою, негативними вчинками, вербальною агресією.

Така ситуація вимагає від соціальних педагогів пошуку і впровадження оптимальних шляхів профілактики соціально-комунікативних девіацій підлітків, ефективних методів попередження вербальної агресії неповнолітніх.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему ненормативної комунікативної поведінки науковці розглядали в аспекті вивчення лихослів'я в певній соціокультурній ситуації (О Бондаренко., В. Жельвіс, І. Кон, В. Леві, Д. Лихачов, Б. Успенський та ін.); зв'язку лихослів'я з фізичним проявом агресії (Н. Алікіна, Р. Берна, З. Карпенко, А. Реан та ін.) тощо.

Однак питання розроблення системи соціально-педагогічної профілактики вербальної агресії підлітків ще не розв'язано.

**Метою** нашої статті є обґрунтування причин, сутності та шляхів профілактики вербальної агресії підлітків у соціально-педагогічній сфері.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікативні девіації розглядаємо як соціально-педагогічне явище, до структури якого входять елементи специфічно деформованої поведінки в підлітково-юнацькому комунікативному середовищі (молодіжний сленг) і вербальної поведінки з використанням ненормативної лексики і кримінально-субкультурного жаргону. При певних характеристиках суб'єктів спілкування (потреби, наміри, відношення) й особливостях конкретної комунікативної ситуації такі дії трансформуються у вербальну агресію – соціально-анормативну мовленнєву поведінку. У зв'язку з цим вербальна агресія (що виражається у словесній формі погроз, образ) є вмотивованою дією, мовленнєвим актом, що може завдавати шкоду супротивнику, викликаючи в нього негативні емоції, психологічний дискомфорт, напругу, страх, пригнічення [2; 5]. Обсценна лексика, яку зазвичай застосовують підлітки, має свої функції: образити, принизити, зганьбити адресата мовлення; сигналізувати про приналежність мовця до "своїх"; продемонструвати співрозмовнику свою реакцію на категоричні заборони; видатися вільним, розкутим, «крутим»; зробити мовлення більш емоційним; зняти психологічну напругу тощо. В. Жельвіс зауважує, що лихослів'я є формою сублімації фізичної агресії – остання може замінюватися більш соціально прийнятними засобами прояву негативних емоцій або у формі інвективи – вживання в мовленні лайок і висловів, або у формі підкресленої ввічливості, етикету, різноманітних словесних ритуалів [3].

Причиною вербальної агресії підлітків здебільшого виступають: прагнення привернути увагу однолітків, бути головним, досягти бажаного, недостатній розвиток інтелекту та комунікативних навичок, знижений рівень саморегуляції, порушення взаємовідношень з однолітками, трансляція звичного, прийнятого в сім'ї стилю поведінки тощо. Тобто вербальна агресія є певною моделлю поведінки, яка можлива на різному емоційному фоні – у стані збудження чи спокою. Услід за Г. Паренсом вважаємо, що вербальна агресія може виявлятися як неструктивна дія, самозахисна неворожа

поведінка, спрямована на досягнення мети, коли підлітки адаптуються до середовища, намагаються задовольняти свої бажання, боротися і захищатися, та деструктивна – озлоблена поведінка, зумовлена неприйняттям, ненавистю, люттям, жагою до помсти. Вербальна агресія підліткам загалом викликана прагненням до самозахисту в ситуаціях сильних неприємних переживань (біль, стрес, насильство тощо).

Передумови появи та прояву вербальної агресії дітей складаються вже в дошкільному віці і здебільшого пов'язані з їхнім найближчим оточенням – батьками, старшими братами/сестрами, друзями, а також впливом засобів масової інформації та ін. Із цих джерел підлітки засвоюють певні соціальні настанови – уявлення про жорстокий і повний насильства світ, у якому домінує сила, орієнтація на досягнення високого соціального статусу завдяки здатності дати словесну відсіч, коли вживання обценної лексики є символом незалежності, зрілості та ін.

Захоплення підлітків молодіжною субкультурою часто супроводжується перейманням відповідного сленгу, що є її ознакою. Саме через особливу лексику виявляється суспільна позиція молоді, приналежної до певного угруповання. Деструктивний вплив ряду неформальних об'єднань зумовлює культурний рівень їхніх прибічників, що характеризується значною вербальною агресією, вживанням брутальної чи специфічної лексики, пов'язаної з містифікаціями, історичними реконструкціями і т.д.

До соціально-психологічних причин поширення ненормативних мовленнєвих конструктів у підлітковому середовищі належать і особливості сучасного процесу їхньої соціалізації, що характеризуються загостренням психологічного дискомфорту в ситуації фрустрації, що супроводжується підвищенням схильності до мовленнєвої агресії. Агресивні підлітки мають ряд спільних рис, до яких відносять: бідність ціннісних орієнтацій, їхня примітивність, відсутність захоплення, вузькість і нестійкість інтересів. У них, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, копіювання, недорозвиненість етичних уявлень, емоційна грубість, озлобленість як проти ровесників, так і проти дорослих. У підлітків спостерігається крайня самооцінка (максимально позитивна або максимальна негативна), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, що регулюють поведінку. В інтелектуально і соціально розвинених підлітків агресивність виступає засобом підняття престижу, демонстрація своєї самостійності, дорослості, домінування [6].

За даними Д. Фельдштейна, на першій стадії підліткового періоду (у 10-11 років), дитину характеризує вельми критичне ставлення до себе, переважання негативних рис і форм поведінки, зокрема грубості, жорстокості, агресивності, домінування фізичної агресивності й мало виражена непряма агресивність. Вербальна агресія і негативізм знаходяться на одному ступені розвитку. На етапі 12-13 років поведінка детермінована оцінками оточуючих як дорослих, так і однолітків. У цьому віці найбільш вираженим стає негативізм, зростає фізична і вербальна агресія. У 14-15 років спостерігається зіставлення підлітком своїх

особистісних властивостей, форм поведінки з певними нормами, прийнятими в референтних групах. При цьому на перший план у них виходить вербальна агресивність.

Користуючись класифікацією Л. Семенюк, можна стверджувати, що характер і рівень вербальної агресії залежить від психологічного типу підлітків, серед яких виділяють неповнолітніх: 1) зі стійким комплексом аномальних, аморальних, примітивних потреб, що мають деформацію цінностей і відносин (словесна агресія супроводжує фізичну); 2) з деформованими потребами і цінностями, охочі зайняти привілейоване становище завдяки утиску слабких і молодших (вербальна агресія застосовується лише до слабших); 3) у яких наявний конфлікт між деформованими і позитивними потребами, що відрізняються однобічністю інтересів, пристосовництвом, удаванням, брехливістю (переважає непряма і вербальна агресія); 4) що відрізняються слабо деформованими потребами, відсутністю певних інтересів і обмеженим колом спілкування, характеризуються недовірливістю, боязкістю і мстивістю (переважають вербальна агресивність і негативізм).

Соціально-педагогічна профілактика девіацій – це система заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку підлітків, що сприяють прояву різних видів їхньої активності. Соціально-педагогічна профілактика вербальної агресії передбачає систему загальних і спеціальних заходів. Умовами успішної профілактичної роботи соціального педагога з підлітками вважаються її комплексність, послідовність, диференційованість, своєчасність, адресність, спрямованість у майбутнє. Соціально-педагогічна профілактика вербальної агресії складається з послідовних стадій: *попередження*, завданням якої є формування в підлітків соціально прийнятної системи цінностей, потреб і уявлень у сім'ї та школі; *запобігання* – тобто недопущення виникнення ситуацій, що зумовлюють появу та закріплення ненормативної мовленнєвої поведінки; *припинення* – блокування агресивної комунікативної діяльності підлітків.

Ефективність соціально-педагогічної профілактики вербальної агресії підлітків забезпечується комплексним застосуванням усіх напрямів і форм роботи соціального педагога, спрямованих на організацію комфортного, безпечного соціального середовища, інформування (лекції, бесіди тощо), формування соціально-важливих навичок, здорового способу життя (тренінги), організація альтернативної девіантній поведінки, активізація особистісних ресурсів, мінімізація негативних наслідків агресивної вербальної поведінки підлітків.

Соціальний ефект соціально-педагогічної профілактики вербальної агресії підлітків буде вищим за умови комплексного застосування всіх груп методів: руйнування негативу в спілкуванні, реконструкції позитивних взаємин; методи перебудови мотиваційної сфери і самосвідомості: об'єктивного переосмислення своїх позитивних і негативних рис, переконання, прогнозування негативної мовленнєвої поведінки; методи перебудови життєвого й комунікативного досвіду (обмеження, переключення, приписи тощо); метод попередження негативної та стимулювання позитивної поведінки: заохочення, покарання, змагання, позитивної перспективи.

Першою формою соціально-педагогічної профілактики вербальної агресії є організація соціального середовища, усунення його негативного впливу. Вирішальним при цьому є сформувати в підлітків стійку позицію щодо несхвалення негативних проявів комунікативної поведінки. Об'єктами професійної діяльності соціального педагога є сім'я, соціальна група й особистість підлітка. Агресивна поведінка визначається насамперед впливом сім'ї, однолітків, засобів масової інформації.

Соціальна активність підлітків спрямована, перш за все, на прийняття і засвоєння норм, цінностей, способів поведінки, характерних для світу дорослих та стосунків між ними. Особливе місце у формуванні певної моделі поведінки – нормативної чи девіантної (агресивної) – належить сім'ї. Вона є основним фактором соціалізації, тому вироблення агресивної поведінки підлітка зазвичай викликане взаємостосунками між її членами, втратою чи відсутністю близькості між батьками й дітьми, стилем сімейного спілкування [1; 4].

Найперше діти засвоюють алгоритми агресивної поведінки вдома, наслідуючи чи спостерігаючи за агресивними діями батьків, старших родичів. Упродовж усього життя такі люди відтворюють знайомі деструктивні моделі поведінки у власних родинях, поширюючи конфліктність та агресивність, більше того – передаючи їх своїм дітям. Причинами агресивної поведінки в сім'ї можуть бути зруйновані емоційні прихильності між дітьми і батьками, жорстоке ставлення до дитини, що не тільки підвищує агресивність її поведінки в стосунках з однолітками, але перетворює фізичну та вербальну агресію на стиль життя.

Серед провідних шляхів профілактики комунікативних девіацій учнів можна визначити: ознайомлення школярів зі змістом і особливостями комунікативно повноцінного життя; залучення учнів до активного спілкування, діяльності за інтересами; організацію спілкування, що дає можливість залучити переважну частину схильних до девіантної поведінки учнів до цікавої, спільної роботи в позаурочний час; проведення ранньої діагностики і педагогічної корекції комунікативних девіацій; оздоровлення середовища і надання допомоги неповнолітнім, які опинилися в несприятливих умовах життя і виховання; реалізацію індивідуального підходу з опорою на позитивні якості; організацію самовиховання підлітків. Інструментами в профілактичній роботі соціального педагога мають стати рольові та ділові ігри; педагогічна психотерапія; аутотренінги; мозкові атаки; клуби спілкування підлітків "групи ризику"; авансування довірою; тренінги; моделювання конфліктних ситуацій; інтерактивні методи навчання; створення ситуацій успіху; тематичні акції тощо.

Соціально-педагогічна профілактика вербальної агресії підлітків передбачає ранню діагностику, попередження і подолання відхилень у комунікації підлітків, координацію спільних зусиль школи, сім'ї, громадськості, державних органів тощо; оновлення змісту, форм і методів профілактики.

**Висновки.** Таким чином, профілактика вербальної агресії в соціально-педагогічній сфері спрямована на допомогу підліткам, які зазнають труднощі в спілкуванні через проблеми і вади розвитку, емоційно-вольової сфери, неправильної поведінки, невміння налагодити спілкування,

нездатності до комунікації. Завданнями соціального педагога є: раннє виявлення дітей, які відчувають труднощі в спілкуванні, надання допомоги педагогам-предметникам і батькам з метою мінімізації негативних комунікативних проявів, проведення спеціальної профілактики та корекції вербальної агресії, формування нових нормативних моделей комунікативної поведінки підлітків.

**Перспективи подальших розвідок.** Проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення зазначеної проблеми. Важливим завданням подальших розвідок є розроблення цілісної системи профілактики вербальної агресії на різних етапах становлення та розвитку особистості, пошук додаткових нових соціально-педагогічних ресурсів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 236с.
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / І. М. Богданова. – К. : Знання, 2008. – 343с.
3. Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В. И. Жельвис. – М. : Ладомир, 2001. – 349 с.
4. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В.Змановская. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – 288 с.
5. Федорова Я. Л. Прямое выражение агрессии в речевом общении // Агрессия в языке и речи: сб. научн. статей / сост. и отв. ред. И.А. Шаронов. – М. : РГГУ, 2004. – 285 с.
6. Шишко М. В. Вербальная характеристика агрессии личности: дисс. ... канд. филол. наук / М. В. Шишко. – М. : Моск. гос. обл. ун-т, 2009. – 173 с.
7. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия / Ю. В. Щербинина. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 360 с.

#### Анотація

У пропонованій публікації зроблено спробу привернути увагу до проблеми агресії (зокрема вербальної) у соціально-педагогічній сфері, необхідності спеціальної підготовки студентів до реальної шкільної практики. У статті висвітлено окремі аспекти проблеми вербальної агресії у фаховій діяльності соціального педагога щодо формування його професійно-комунікативної компетентності, вироблення навичок конструктивної, асертивного поведінки.

**Ключові слова:** фахова підготовка соціального педагога, комунікативна культура, соціально-педагогічна діяльність, комунікативні маніпуляції, вербальна агресія.

#### Аннотация

В предложенной статье сделана попытка привлечь внимание к проблеме агрессии (в частности вербальной) в социально-педагогическом аспекте, необходимости специальной подготовки студентов к реальной школьной практике. Социально-педагогическая деятельность основывается на разных видах и формах общения и требует умений строить эффективную коммуникацию. В статье освещены отдельные аспекты проблемы вербальной агрессии в профессиональной деятельности социального педагога в свете формирования его профессионально-коммуникативной компетентности, навыков конструктивного, асертивного поведения.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка социального педагога, коммуникативная культура, социально-педагогическая деятельность, коммуникативные манипуляции, вербальная агрессия.

#### Summary

In the article the author considers the problem of verbal aggression in the social and pedagogical aspect. The social and pedagogical activity is based on different kind and forms of communication.

**Key words:** professional training of social pedagogues, communicative culture, socio-pedagogical work, communicative manipulations, verbal aggression.

**Н. І. Перцова,**  
старший викладач  
(КЗ “ЗОІППО” ЗОР)

## **УЗАГАЛЬНЕННЯ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ (НА ОСНОВІ МАТЕРІАЛІВ КОНКУРСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ)**

**Постановка проблеми.** Перетворення, що відбуваються в суспільстві, неодмінно викликають і зміни в освітянській галузі. Інноваційний педагогічний досвід вивчали і запроваджували в масову практику протягом усієї історії вітчизняної освіти і розвитку педагогічної науки.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Дослідження педагогічного досвіду стали актуальними в 20-ті роки минулого століття, що пов'язують з діяльністю педагогів-ентузіастів П. Блонського, А. Макаренка, С. Шацького. Проводились багатоаспектні емпіричні дослідження, що стали першими кроками в становленні й розвитку теорії вивчення та узагальнення інноваційного педагогічного досвіду. На перших етапах вивчення досвіду характеризувалось не лише емпіричним характером, але й тим, що було художньо-педагогічним описом того чи іншого індивідуального досвіду; в цей час з'являються мемуари, автобіографії, літературні твори, популярні статті в періодичних виданнях.

Розробку теоретичних основ пов'язують з 50-ми роками ХХ століття (М. Скаткін, Н. Тучнін) тезою про те, що основним методологічним принципом є принцип взаємозв'язку педагогічної науки і педагогічної практики, науковці розглядають досвід як такий, що виникає в практичній діяльності педагогів, а в подальшому стає об'єктом наукового дослідження.

Основним змістом теорії вивчення й узагальнення інноваційного педагогічного досвіду в період 50-70 років (Ю. Бабанський, В. Бондарь, Б. Гершунський, М. Данилов, М. Махмутов та ін.) стало збагачення практичної педагогічної діяльності через ознайомлення з досвідом, його впровадження в масову педагогічну практику “за рецептом”, сприяло розвитку педагогічної теорії в цілому.

Наступні двадцять років характеризуються актуалізацією досліджень педагогічного досвіду: виокремлюються різні напрямки вивчення проблеми інноваційного педагогічного досвіду. Дослідження, часто ґрунтовні, носили фрагментарний, епізодичний характер проблеми досвіду.

**Мета статті** – узагальнити досвід професійної діяльності в контексті педагогічної рефлексії.

**Виклад основного матеріалу.** Поява значущих для розвитку педагогічної науки досліджень, їх багатоаспектність внесли певний вклад у підвищення наукового рівня педагогіки, її впливу на педагогічну практику. Вищим рівнем розвитку будь-якої науки є її здатність до прогнозування, що передбачає необхідність вивчення історії досліджуваного явища, загальнометодологічний принцип історизму є й принципом педагогічного прогнозування.

У практичній педагогічній діяльності передовий досвід є одним з

факторів професійної педагогічної компетентності педагога, здатного розв'язувати складні проблеми освітньої діяльності. Але досвід є не тільки джерелом розвитку педагогічної науки у виконанні нею прогностичної функції, але й дає імпульс розвитку масової практики. Процес ознайомлення, узагальнення, презентація досвіду є важливою рушійною силою професійного розвитку автора.

Конкурси професійної педагогічної майстерності зародилися, як і робота з узагальнення передового педагогічного досвіду, в 20-ті роки ХХ століття. Перші десятиліття конкурси проводилися як намагання педагога продемонструвати власні переваги, а критеріями вважались інтелігентність, освіченість, патріотична громадянська позиція. У 90-ті роки стали проводити конкурс “Вчитель року” за аналогією з конкурсом “Національний вчитель року США”. Ціннісний потенціал конкурсу полягав у тому, щоб привернути увагу суспільства до пріоритетності освіти, шкільних проблем, захисту прав педагогів, наданні кожному конкурсанту можливості проявити себе. Перші роки проведення конкурсу “Вчитель року” та інших конкурсів професійної майстерності переважали тенденції проведення педагогічного свята. Наступні роки посилилась тенденція професійної змагальності, впливу на мотивацію професійного розвитку їх учасників.

Аналіз досвіду, висвітленого в професійних періодичних виданнях [6], спостереження ходу проведення конкурсів (фестивалів) професійної майстерності, що проводяться на базі КЗ “ЗОІППО” ЗОР – “Учитель року” (обласний етап), “Лідер освіти”, “Методист року”, науково-методичний супровід учасників конкурсів звернули увагу ще на один аспект узагальнення передового педагогічного досвіду. У процесі підготовки й участі в конкурсі автори досвіду самостійно аналізують, узагальнюють, презентують власний досвід.

Участь у конкурсі професійної майстерності передбачає презентацію автором власного інноваційного досвіду професійної діяльності, рефлексивне усвідомлення його. К. Ушинський наголошував, що використовують не сам по собі досвід, а думку, виведену з нього. Більше того, на думку Д. Познера, саме поєднання досвіду професіонала і його рефлексії є ключем розвитку професійної майстерності, вищого рівня професійної компетентності, він виводить і формулу “досвід+рефлексія=розвиток”.

Участь педагогів, керівників шкіл у конкурсах професійної майстерності є фактором розвитку його професійної компетентності. У процесі підготовки та участі в конкурсі створюються в комплексі умови розвитку педагогічної рефлексії. Г. Єрмакова виділяє такі умови: спеціально організована рефлексивна діяльність (конкурсант презентує досвід: цілі, спосіб, результати власної професійної діяльності), наявність рефлексивного середовища і рефлексивного співтовариства (конкурсні випробування, обговорення досвіду), активізація відносин між учасниками рефлексивної діяльності (передбачає, що і номінанти, і члени журі вступають суб'єктами діяльності, в процесі синхронного протікання їх діяльності доповнюють і збагачують діяльність один одного, зберігаючи специфічних своїх дій), актуалізація рефлексивності педагога (завдяки рефлексії педагог виходить за межі професії, реалізовує можливість,



подивитися на власну діяльність з позиції іншої людини, виробити відповідне ставлення, виробити свою позицію щодо власної діяльності, своє ставлення). Знайдений новий особистісний сенс дає перспективу для внутрішніх змін, подолання застарілих професійних стереотипів, відкриває шлях подальшого професійного зростання.

Спостереження сутності, форми, змісту проведення конкурсів професійної педагогічної майстерності є формою пред'явлення рефлексивних умінь педагога

Таблиця 1

**Рефлексивні уміння учасників конкурсів професійної майстерності**

Структура діяльності	Рефлексивні уміння	Конкретизація умінь у процесі презентації досвіду
Мета діяльності	Оцінити вимоги до ідеалу (норми) на аксіологічних засадах; оцінювати встановлену мету на основі діагнозу – аналізу – прогнозу, коригувати мету відповідно до ціннісних вимог до діяльності	Обґрунтування мети діяльності (обґрунтування мети уроку, мети діяльності, що є основою презентованого досвіду)
Способи діяльності	Оцінити логічні шляхи діяльності; оцінити логічні можливості; виявити готовність до перегляду власних дій	Обґрунтований вибір змісту, методів, форм, засобів діяльності, що були б оптимальними в контексті загальної мети діяльності і умов, у яких вона здійснюється; уміння обґрунтовано перейти до інших більш доцільних варіантів змісту методів, форм у разі необхідності
Результати діяльності	Оцінювати ефективність власної діяльності; прогнозувати кінцевий результат власної діяльності; оцінювати значущість продукту діяльності, виходячи із внутрішніх і зовнішніх критеріїв якості; брати на себе відповідальність за власну діяльність	Обґрунтовано оцінювати результати діяльності в контексті досвіду, визначати причини успіху, або невдачі, аналізуючи й оцінюючи способи досягнення мети: зміст, форми, методи, засоби; чи була спроба внести корективи в заплановані дії, причина і наслідки переходу до іншого варіанту

У процесі участі в конкурсі професійної майстерності, презентації власного досвіду педагоги розвивають свої уміння “призупиняти” власну діяльність, “вставати” над власною діяльністю, уміння виділяти головні моменти власної й чужої діяльності як цілого, уміння об’єктивувати діяльність переводити з мови безпосередніх вражень і уявлень на мову загальних положень, принципів, схем.

Кращий досвід переможців і лауреатів конкурсів оприлюднюється в збірці “Здобутки освітян Запорізького регіону” і планується створення електронної бази інноваційного педагогічного досвіду, що передбачає заповнення інформаційної карти досвіду, експертний висновок щодо досвіду. Структура інформаційної карти досвіду, експертної оцінки є також структурою, що висвітлює мету, способи і результати діяльності (таблиці 2,3)

**Інформаційна карта інноваційного педагогічного (управлінського) досвіду**

	<b>Структурний елемент інформаційної картки досвіду</b>	<b>Загальний зміст елементу (вимоги, на що звернути увагу при формулюванні)</b>
	Автор досвіду	ПІБ авторів досвіду, офіційна назва установи, контакти (адреса, в тому числі й електронна) телефони,
1.	Тема	відбиває головний напрямок та зміст роботи (вимоги: конкретність і чіткість формулювання, лаконічність та інформативність, коректне використання педагогічних і психологічних, управлінських термінів, актуальність проблеми; має відбивати основну ідею досвіду)
<b>Базова модель досвіду</b>		
2.	Актуальність та перспективність досвіду	Визначається відповідністю матеріалів, запропонованих в якості досвіду: соціальному замовленню держави, суспільства; цілям розвитку освіти України; тенденціям розвитку обласної освіти; <ul style="list-style-type: none"> <li>• передовим ідеям сучасних педагогіки, психології, теорії соціального управління; професійним інтересам освітанського співтовариства; (на основі проблем та протиріч розвитку).</li> </ul>
3.	Теоретична база досвіду (концепція змін)	Визначається відповідністю матеріалів досвіду ключовим положенням (законам, принципам, підходам сучасної педагогіки, психології, дидактики і методики, теорії соціального управління). Концепція – певний спосіб розуміння, тлумачення, інтерпретація будь-якого явища, предмета, процесу, основна точка зору, керівна ідея. Концепція досвіду – інформаційна система про цілі, принципи, методи, умови діяльності; концепція змін – “образ потрібного” теоретична модель перетворень наявних обставин у необхідні умови для інновації.
4.	Новизна змін	Визначається через наявність одного або декількох із таких компонентів: <ul style="list-style-type: none"> <li>• нові методики, представлені в досвіді;</li> <li>• удосконалення певних елементів методик, що вже використовуються;</li> <li>• вдалою комбінацією елементів відомих методик.</li> </ul>
5.	Оцінка за інноваційним потенціалом	Комбінаторний, модифікаційний, авторський
<b>Інформаційно-педагогічна модель досвіду</b>		
6.	Технологія діяльності	Визначається через наявність виокремлено послідовності дій <ul style="list-style-type: none"> <li>• можливості відтворення цього досвіду і (або) його окремих елементів педагогами інших освітніх закладів;</li> <li>• педагогів, які не менше року працюють з використанням запропонованого досвіду, або з окремими його елементами).</li> </ul>
7.	Провідна педагогічна (управлінська) ідея досвіду	Основна педагогічна (психологічна, правлінська ідея, що лежить в основі досвіду), обґрунтування, “чому” досвід працює
8.	Оприлюднення й загальний результат досвіду	Спосіб, термін і форма представлення результату досвіду (НМР установи, організація практики, конференції з обміну досвідом, публікації. Тощо)
9.	Рекомендації щодо впровадження досвіду	Можливі форми подальшої роботи з дисемінації досвіду
10.	Експертиза досвіду	Досвід був розглянутий та схвалений (указати, ким, номер протоколу), експертний висновок
11.	З досвідом можна ознайомитися, досвід зберігається	Місце і форма зберігання матеріалів досвіду, можливість ознайомлення з ним

Концепція педагогічної рефлексії, що була розроблена американськими психологами, базується на дослідницькій парадигмі професійної підготовки

вчителів, в основі якої ідея Д. Дьюї про принципову відмінність між стандартними та рефлексивним педагогом (Cruickshank, 19874; Reagan, 2000). Концепція розгорнута у вигляді її операційної структури, що за змістом є своєрідною професіограмою рефлексивного вчителя. Пропонована структура містить уміння узагальнювати власний досвід практичної діяльності та застосовувати досвід колег; вміє адаптувати, доповнювати або змінювати навчальний план, програму, форми і методи навчання відповідно до конкретних умов з метою досягнення оптимальних результатів; вміє прогнозувати наслідки власних професійних дій; вміє аналізувати педагогічну ситуацію як складову широкого соціального контексту; є вдумливим і допитливим дослідником власної професійної діяльності.

Таблиця 3

**Карта експертного висновку  
Сутнісні характеристики досвіду**

Характеристика досвіду
1. Тема досвіду
2. Джерело змін (протириччя, нові засоби і технології освітньої діяльності, нові умови діяльності)
3. Ідеї нововведення (сутність досвіду: у змісті освітньої діяльності, організації освітнього процесу, засобах, у впровадженні ІТ-технологій, тощо)
4. Концепція змін (способи і переваги перед аналогічною діяльністю, новизна, обмеження трудомісткість, ризику та інше)
5. Умови реалізації перетворень (матеріально-технічне, технологічне, ресурсне забезпечення)
6. Загальний результат перетворень
7. Суб'єктний результат для учнів (якість знань, розвиток мислення, уяви, набуття нових знань і умінь, розвиток компетентностей, формування особистісних якостей, освоєння видів діяльності тощо)
8. Суб'єктний результат педагога (набуття нових компетенцій, рефлексія професійної діяльності)
9. Матеріальні продукти досвіду (довіді, реферати, навчальні програми, розробки уроків, виховних заходів, дидактичні матеріали, інтерактивні, мультимедійні посібники, електронні тести, контрольні-вимірвальні матеріали, відеоматеріали, навчально-методичні посібники, рекомендації, тощо)
10. Публікації про досвід
11. Рівень практичної значущості досвіду, рекомендований характер поширення досвіду
12. Рівень педагогічної (управлінської) ідеї (локальний, умовний, частковий)
13. Рівень новизни (перетворення, доповнення, конкретизація)
14. Рекомендована форма представлення, обробки фактичного матеріалу
15. Перелік матеріалів, рекомендованих як додатки до внесення в обласний електронний банк інноваційного досвіду

**Висновки.** Конкурсний рух та організація науково-методичного супроводу учасників конкурсів (доконкурсного, конкурсного, післяконкурсного етапів) є важливими напрямками дослідження професійної компетентності педагогів, забезпечує їх розвиток в системі післядипломної педагогічної освіти, сприяє створенню єдиного професійного педагогічного простору.

**Перспективи подальшого пошуків у напрямі дослідження** вбачаємо в подальшому пошуку напрямків конкурсного руху та вдосконалення організації науково-методичного супроводу учасників конкурсів.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А.А.Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004. – 216с.
2. Громкова М. Т. Андрогогика: теория и практика образования взрослых / М.Т.Громкова. – ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

3. Ермакова Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : дисс. ... канд. пед. наук :13.00.01 / Г. Г. Ермакова. – Оренбург, 1999. – 153 с.
4. Орлова И. В. Тренинг профессионального самосознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128с.
5. Пазухина С. В. Педагогическая успешность и развитие профессионального сознания учителя : уч. пособ. / С. В. Пазухина. – СПб. : Речь, 2007. – 224с.
6. Пахомова Е. Н. Проблемы выявления, изучения, обобщения и распространения педагогического опыта в работе учреждений методической службы / Е. Н. Пахомова // Методист. – 2005. – №2.
7. Рикова А. В. Обобщение передового педагогического опыта : метод. рекомендации / А. В. Рикова, Н. Т. Чернявская. – Гродно : ГОИПК и ПРР и СО, 2007. – 34с.

#### **Анотація**

У статті узагальнено досвід професійної діяльності в контексті педагогічної рефлексії (на основі матеріалів конкурсів професійної майстерності. Участь педагогів, керівників шкіл в конкурсах професійної майстерності є фактором розвитку його професійної компетентності. В процесі підготовки та участі в конкурсі створюються в комплексі умови розвитку педагогічної рефлексії.

**Ключові слова:** професійна діяльність, рефлексивна діяльність, рефлексивне співтовариство, рефлексивне середовище.

#### **Аннотация**

В статье обобщен опыт профессиональной деятельности в контексте педагогической рефлексии (на основе материалов конкурсов профессионального мастерства. Участие педагогов, руководителей школ в конкурсах профессионального мастерства является фактором развития его профессиональной компетентности. В процессе подготовки и участия в конкурсе создаются в комплексе условия развития педагогической рефлексии.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, рефлексивная деятельность, рефлексивное сообщество, рефлексивное среду.

#### **Summary**

The article summarizes the experience of professional activity in the context of pedagogical reflection (on the basis of professional skills contests. Participation of teachers, heads of schools in the competitions of professional skill is a factor in the development of his professional competence.

**Key words:** professional activity, reflexive activity, reflexive community, reflective environment.

**УДК 378.937**

**Л. О. Петриченко,**

доктор педагогічних наук, доцент

(Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради)

## **СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ПОШУК ОСВІТНЬОЇ СТРАТЕГІЇ**

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку української держави наявність протиріч між ринком праці та ринком освітніх послуг свідчить, що існуюча система освіти не повністю задовольняє потреби суспільства. Міністерством освіти і науки України розроблено й репрезентовано громадськості нову концепцію реформування вищої освіти в Україні, яка гарантує забезпечення конституційних прав громадян на якісну вищу освіту та рівний доступ до освіти, реорганізацію системи управління вищої освіти з метою забезпечення захисту національних, регіональних та місцевих інтересів, а також інтересів усіх суб'єктів національної системи вищої освіти України. Пошук шляхів такої трансформації зумовив звернення до аналізу можливостей контекстного

підходу в підвищенні якості підготовки педагогічних кадрів, що може скласти основу нової стратегії вищої освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми розбудови ефективної системи вищої, зокрема педагогічної освіти за останні десятиліття розглядалися багатьма дослідниками (С. Абдуліна, В. Андрущенко, С. Архангельський, О. Барабанчиков, А. Бойко, С. Вітвицька, В. Гриньова, П. Гусак, В. Загвязинський, Т. Іванова, Ю. Жук, Л. Зязюн, І. Ісаєв, Б. Коротяєв, В. Ледньов, О. Мороз, О. Навроцький, Н. Ничкало, Н. Пасічник, О. Савченко, Г. Сагач, В. Сластьонін, В. Суханцева та ін.). Шляхи підвищення педагогічної культури, майстерності, грамотності, компетентності вчителів розроблялися в дослідженнях таких учених, як Ю. Бабанський, М. Данилов, В. Дьяченко, Б. Єсіпов, В. Лозова, Ю. Мальований, П. Підкасистий, М. Скаткін та ін. Аналіз робіт вказаних авторів дає змогу зробити висновок про багатоаспектність і різноплановість цієї проблеми.

Питання впровадження контекстного підходу в систему фахової підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вивчали Н. Борисова, О. Григоренко, О. Ларіонова, М. Макаренко, Ю. Маслова, О. Самсонова, Н. Сахарова, О. Трунова, А. Федорова, К. Шапошников). Вивчення психологічних основ контекстного навчання здійснювалося Т. Дубовицькою, Н. Жуковою; провідні організаційні форми контекстного навчання досліджувалися Е. Андрєєвою, Н. Борисовим, В. Вербицьким, К. Гамбургом, О. Ларіоною, О. Чурбановою. Аналізуючи праці вчених, можна констатувати, що незважаючи на значну кількість досліджень у галузі професійної підготовки майбутніх фахівців, майже відсутні вітчизняні наукові праці, присвячені проблемі застосування контекстного навчання як основи підвищення якості фахової підготовки студентів в умовах реформування вищої освіти.

Виходячи з цього, **метою** статті є обґрунтування контекстного підходу до відбору змісту освіти як можливої стратегії підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів у сучасних умовах реформування вищої освіти.

Удосконалення освітнього процесу ВНЗ в умовах реформування вищої освіти потребує, на нашу думку, обґрунтування можливостей застосування в сучасних умовах контекстного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів. Слід зазначити також, що специфіка й характер педагогічної діяльності повинні бути повною мірою відображені в професійній підготовці майбутніх вчителів. Період фахової підготовки як однієї із важливих стадій професійного становлення вчителя, є якісно необхідним для опанування професії з погляду формування готовності зайняти позицію творчого суб'єкта професійної педагогічної діяльності вже під час навчання.

Відзначимо, що теоретичне обґрунтування можливостей застосування в сучасних умовах реформування вищої освіти контекстного підходу до відбору змісту професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів передбачає чітке розмежування, диференціацію у змісті освіти майбутніх вчителів його інформативної та знаннєвої складових, на основі творчої інтерпретації ідей засновника контекстного підходу в освіті А. Вербицького щодо співвідношення інформації та знань у навчально-

виховному процесі. Інформаційну складову в змісті навчання студентів педагогічного ВНЗ будемо розуміти як певну знакову, існуючу незалежно від навчальної активності студента, як можливість, у якій “прихована” професійна реальність; знаннєву – як сукупність знань, отриману безпосередньо студентом та пов’язану з його попереднім досвідом і реаліями майбутньої професійної діяльності. а саме: основні педагогічні поняття; провідні ідеї, концепції, теорії навчання; педагогічні принципи, основні закони та закономірності; відомості щодо способів пізнання та навчальної діяльності, оцінні знання, розуміння загальної методики навчання тощо. Досліджуючи проблематику професійної підготовки студентів, А. Капська наголосила, що саме рівень теоретичного осмислення дійсності, рівень наукового узагальнення відрізняє вищу школу від середньої, при цьому рівень викладання впливає не лише на навчальну діяльність студента, й на його майбутню практичну діяльність [8].

У циклі дисциплін професійної та практичної підготовки безпосередньо забезпечується набуття психолого-педагогічних знань й професійної майстерності студентів. Аналіз змісту підготовки майбутніх вчителів показує необхідність цілеспрямованого зосередження психолого-педагогічних дисциплін, що складають зміст професійної підготовки вчителів, на формуванні в них цілісного уявлення про сутність та структуру педагогічної діяльності, її функції в професійній підготовці майбутніх вчителів. Таке спрямування змісту й забезпечить, на нашу думку, перехід інформаційної складової змісту освіти у знаннєву – набуття майбутніми педагогами ґрунтовних психолого-педагогічних знань, що виступають фундаментом для формування професійної культури, базою для набуття відповідних умінь, розвитку особистості майбутнього вчителя, отримання ним позитивного практично-педагогічного досвіду педагогічної діяльності.

У цьому напрямі цінними є ідеї Л. Міщик, яка в основу професійної підготовки майбутнього педагога покладає системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи. На думку авторки, з позиції системного підходу педагогічна освіта повинна максимально стимулювати активність основних структурних компонентів особистості майбутнього педагога в їхній єдності: особистісно-орієнтований підхід передбачає моделювання в процесі навчання й виховання майбутніх педагогів структури соціально-педагогічної діяльності; індивідуально-творчий підхід спрямовує сучасну педагогічну освіту на особистісний рівень, забезпечує виявлення й формування в студентів творчої індивідуальності [9].

Розкриваючи порушену проблему, звернемося до базової ідеї контекстного навчання, сформульованої А. Вербицьким [1, с. 31-39; 2, с. 101-107; 3, с.129-142; 4, с. 75-78; 5, с. 43-46], згідно з якою засвоєння студентами теоретичних знань у ході навчання має накладатися на “канву” майбутньої професії. Контекстний підхід передбачає послідовне моделювання у різноманітних формах навчальної діяльності студентів предметно-технологічної (предметний контекст) та соціальної (соціальний контекст) складових професійної діяльності. Відтворення соціального та предметного контекстів у процесі підготовки майбутніх учителів пов’язано із упровадженням у процес їх навчання просторово-часового контексту “минуле (теоретичні ідеї та практичний досвід) – сучасне (навчальна

діяльність) – майбутнє (професійна педагогічна діяльність)”. Контекстне навчання розглядатиметься нами як форма активного навчання, призначена для впровадження у вищій школі, орієнтована на професійну підготовку студентів і реалізована за допомогою системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності.

Наголосимо, що моделювання навчально-виховного процесу в межах контекстного підходу пов'язано не лише з кількісним та якісним удосконаленням предметного змісту майбутньої професійної діяльності, а з перетворенням її соціального змісту через відображення в ньому реальної професійної ситуації [10, с. 67]. За А. Вербицьким, у процесі контекстного навчання відбувається трансформація одного типу діяльності (пізнавальної) в інші (квазіпрофесійну та професійну) з відповідною зміною в суб'єктах навчання потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів та результатів [2, с 101-107].

Обґрунтовуючи необхідність запровадження контекстного підходу до навчання студентів педагогічних ВНЗ, враховуватимемо також, що основною характеристикою змісту навчально-виховного процесу в межах контекстного підходу є моделювання не лише предметного змісту, а й соціального контексту майбутньої професійної діяльності через відтворення у змісті освіти реальних професійних ситуацій.

Заслуговує на увагу питання перетворення форм та методів навчання майбутніх учителів за умов застосування контекстного підходу. Продуктивним у цьому напрямі є аналіз ідей С. Харченка [11], який репрезентує організаційні форми, активні методи підготовки студентів до педагогічної діяльності у вигляді п'ятих навчальних блоків (лекційний блок; блок індивідуальної роботи; блок семінарських і практичних занять; блок педагогічної практики, блок самостійної роботи студентів), що відповідає основним реаліям освітнього процесу ВНЗ. Відзначимо, що лекційні заняття мають значний потенціал щодо озброєння студентів професійно-педагогічними знаннями та уміннями в межах контекстного навчання. Сучасний арсенал розроблених ученими форм проведення лекційних занять відкриває широкі можливості для активізації процесу підготовки майбутніх педагогів на контекстній основі. Так, зазначеному сприятиме впровадження протягом лекційного заняття елементів сократичного діалогу зі студентами, коротких тестів як на виявлення засвоєних знань, так і на самодіагностику особистості, візуалізації лекційного матеріалу.

При застосуванні контекстного підходу актуалізується необхідність удосконалення організації навчальної взаємодії викладача зі студентами на семінарських заняттях. Посилаючись на думку О. Ігнатюка [7, с. 45-50], відзначимо, що освітній процес при застосуванні контекстного підходу до навчання передбачає взаємодію та активне спілкування рівноправних учасників освітнього процесу, де майбутні педагоги набувають досвід командної роботи й розвивають особистісний потенціал, відповідальність за результати співпраці, комунікативні, організаторські, лідерські якості, виступають у ролі доповідачів і опонентів, ставлять та вирішують творчі, пошукові, проєктувальні проблеми, тренуються в публічному виступі, презентації, доведенні власної думки тощо.

Відзначаючи важливу роль лекційних та семінарських занять у

професійній підготовці студентів, наголосимо, що пріоритетною формою організації навчання студентів у межах застосування контекстного підходу є практичні заняття, спрямовані переважно на набуття майбутнім педагогом та розвиток професійно-педагогічних умінь у діяльності, наближеній до реальних умов роботи вчителя.

Велике значення в освітньому процесі ВНЗ має самостійна та індивідуальна робота зі студентами. Окрім дидактичних цілей, самостійні заняття забезпечують розвиток здатності студентів до самостійного оволодіння новим навчальним матеріалом; формування вмінь і навичок самостійної розумової праці для саморозвитку особистості, професійної переконаності студента. Зміст самостійних завдань тісно пов'язаний зі змістом та цілями навчальних дисциплін, завдання видається та результат його виконання перевіряється викладачем на аудиторному занятті.

**Висновок.** Дослідження сучасного стану та перспектив розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя свідчить, що контекстний підхід до підготовки майбутніх педагогічних кадрів в умовах реформування вищої освіти може розглядатися як перспективна освітня стратегія, яка забезпечує відбір змісту, форм і методів підготовки майбутніх вчителів, що гарантують наближення її знань та вмінь майбутніх вчителів до умов майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

До найбільш перспективних форм роботи зі студентами у межах контекстного підходу належать: лекції як базова форма вузівської освіти; семінар-практикум з метою подальшого засвоєння теоретичних знань; дискусія (диспут) зі студентами з найбільш актуальних, гострих питань, тем; психолого-педагогічні та освітні тренінги з метою висвітлення та аналізу проблем міжособистісного спілкування, стимулювання особистісного зростання студентів тощо.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** На нашу думку, подальша детальна розробка та упровадження інноваційних форм та методів навчання майбутніх вчителів за умов застосування контекстного підходу є перспективним напрямом подальших наукових досліджень порушеної проблематики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения / А.А.Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – № 3/39. – С. 129-142.
2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С.31-39.
3. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А.А.Вербицкий. – М., 1987. – С. 3-46.
4. Вербицкий А. А. Совершенствование педагогического процесса в вузе / А.А.Вербицкий // Сов. педагог. – 1986. – № 6. – С. 75-78.
5. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: формирование мотивации / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 1998. – №1. – С. 101-107.
6. Іваницький О. І. Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя фізики в умовах інформаційно-комунікаційного середовища / О. І. Іваницький // Збірник наукових статей III Міжнародного Форуму (26-29 квітня 2012 р., м. Запоріжжя). – Вип. № 3 (9): особистість у єдиному освітньому просторі. – 2012. – С. 17-18.
7. Ігнатюк О. А. Дидактичні особливості формування готовності до науково-педагогічної діяльності магістрантів спеціальності "Педагогіка вищої школи" [Текст] / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – №2. – С. 45-50.
8. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капської // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки



студентів: теорія, практика, програми / за заг. ред. А.Й. Капської. – К. : ІЗМН, 1998. – 192 с.

9. Міщук Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : монографія / Л.І.Міщук [відп. ред. Л.Г.Коваль]. – Запоріжжя : Промінь, 1997. – 370 с.

10. Скворцова С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Випуск 35. – С. 66-71.

11. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія / С.Я.Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320с.

#### Анотація

У статті репрезентовано авторську позицію щодо розв'язання актуальної сьогодні проблеми пошуку стратегій упровадження в освітню практику основних концептуальних положень, висунутих у ході реформування вищої освіти в Україні.

**Ключові слова:** реформування вищої освіти, педагогічна освіта, контекстне навчання, майбутні педагогічні кадри, зміст вищої освіти, організаційні форми навчальної діяльності студентів.

#### Аннотация

В статье представлена авторская позиция по решению актуальной сегодня проблемы поиска стратегий внедрения в образовательную практику основных концептуальных положений, выдвинутых в ходе реформирования высшего образования в Украине.

**Ключевые слова:** Реформирование высшего образования, педагогическое образование, контекстное обучение, будущие педагогические кадры, содержание высшего образования, организационные формы учебной деятельности студентов.

#### Summary

The article presents the author's position regarding the solution of pressing problems of searching strategies of implementation the basic conceptual positions in educational practice put forward during reforming of higher education in Ukraine.

**Key words:** reforming of higher education, teacher education, contextual learning, future teaching staff, content of higher education, organizational forms of students' educational activity.

УДК 378.371:53

**Т. Б. Петруньок,**

асистент

(Київський національний університет  
будівництва та архітектури)

## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В БУДІВЕЛЬНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Постановка проблеми.** Будівництво як галузь виробництва тісно пов'язана практично з усіма сферами діяльності людини. Стан будівельної галузі значною мірою впливає на рівень економіки країни в цілому, її обороноздатність. Ця особливість зумовлює потребу у великій кількості висококваліфікованих фахівців, попит на яких постійно зростає. Саме тому в умовах інтенсивного розвитку будівельної техніки, технологій і матеріалів ґрунтовна фундаментальна підготовка студентів будівельних університетів набуває ще більшого значення, визначає принципово нові підходи до професійної освіти, що зумовлює особливість підготовки фахівців будівельної галузі з фізики.

Відомо, що нині основною метою вищої освіти є не лише набуття студентами певного набору знань, умінь і навичок з фундаментальних і

спеціальних дисциплін, а також формування в них готовності до орієнтації в інформаційному просторі, що передбачає знаходження інформації з різноманітних джерел, її досконале опрацювання, аналіз, узагальнення та формулювання особистої думки в нових умовах. Розв'язання цієї педагогічної проблеми можливе на основі становлення моделі дій студента, яка є перетворенням інформації відповідно до умов і завдань у програму дій і вимагає, насамперед, розвинутого логічного і наукового мислення, становлення наукового світогляду. Природно, що найсприятливіші умови для цього створюються в процесі вивчення дисципліни “Загальна фізика”. Успішне опанування фізики сприяє не лише формуванню наукового світогляду, логічного мислення, але й здатності критично мислити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в будь-яких досліджуваних явищах та процесах, опановувати нову техніку і технології в умовах постійної модернізації виробництва. А вже з кожним роком суттєво зростає потік наукової інформації, швидко змінюються інженерні та архітектурно-планувальні рішення, при зведенні, ремонті й реконструкції будівель і споруд впроваджуються нові матеріали, конструкції, технології, комплексні методи механізації будівельних робіт, нові форми організації праці та управління виробництвом. Такий швидкий розвиток науково-технічного прогресу визначає нові, більш високі, вимоги до рівня підготовки студентів та їх творчого розвитку. Отже, у процесі підготовки сучасних фахівців будівельних університетів дисципліна “Загальна фізика” набуває особливо важливого значення.

Говорячи про цінність та необхідність інженерної освіти в сучасному суспільстві, необхідно наголосити на тому, що фізика – це основа інженерних знань, тому вона є базовою навчальною дисципліною в будівельних університетах. Фізика відноситься до тих фундаментальних наук, які дозволяють студентам легко засвоювати та розуміти дисципліни професійного циклу підготовки в будівельних вищих навчальних закладах. Ця особливість зумовлена тим, що явища і закони фізики складають фундаментальну основу технологій виробництва. У традиційній радянській освіті у вищому навчальному закладі фізика займала особливе місце, визнавалася провідна роль її як у формуванні наукового світогляду, так і становленні професійних знань і умінь. На жаль, соціальні зміни в житті суспільства призвели до того, що у свідомості молоді відбулося переоцінювання ролі фізики як науки та навчальної дисципліни. Рівень знань з фізики абітурієнтів, які вступають до будівельних вищих навчальних закладів, помітно знизився. Скоротилася кількість годин, відведених на вивчення курсу фізики. У більшості студентів, що вступили до будівельних університетів, не сформована готовність до отримання нових знань, і як наслідок – вони мають низьку мотивацію до навчання. Таким чином, проблема якості навчання фізики в будівельному університеті набуває актуальності. Необхідно, щоб курс фізики, з одного боку, задовольняв високий рівень фундаментальних знань, необхідних для вивчення дисциплін професійного циклу підготовки, а з іншого – відповідав вимогам професійно-орієнтованого навчання та був практично-орієнтованим, що сприятиме становленню професійної компетентності майбутніх фахівців-будівельників.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Деякі проблеми вивчення фізики у вищих навчальних закладах знайшли відображення в докторських дисертаціях Г. Бушка, О. Малініна, В. Сагарди, Б. Суся та інших, у кандидатських дисертаціях А. Жмодяка, Є. Клоса, Л. Коношевського, Л. Медведєвої, Б. Мухаметової, В. Сергієнка. Наукові доробки щодо специфіки фахової підготовки з фізики у вищих навчальних закладах розглядаються в наукових працях Є. Аріс, І. Грідчиної, А. Жмодяка, О. Кузнєцової, В. Медведєва, Є. Петрової, Н. Стучинської, Т. Точиліної, А. Червової.

Проте сучасні системні дослідження проблем навчання фізики студентів будівельних вищих навчальних закладів відсутні. Слід виділити наукові праці Н. Бурдейної, яка досліджує можливості оптимізації та інтенсифікації навчального процесу в будівельних університетах; окремі питання професійної підготовки фахівців будівельної галузі, якій і належить створення та впровадження навчального комплексу з фізики для студентів будівельних вищих навчальних закладів. Проте успішне опанування майбутніми фахівцями будівельної галузі навчальної дисципліни “Загальна фізика” забезпечить не лише формування наукового світогляду, логічного мислення, але й здатність щодо опанування новітньої техніки і технологій в умовах постійної модернізації виробництва. Це зумовлює актуальність такої педагогічної проблеми, як розроблення методичних підходів до навчання фізики студентів напряму підготовки “Будівництво”.

**Мета статті** – здійснити аналіз специфіки навчання фізики студентів будівельних вищих навчальних закладів, визначити особливості навчання фізики в будівельних університетах з урахуванням вимог до професійної компетентності фахівців будівельної галузі.

Розглянемо особливості навчання фізики в будівельних університетах.

Першою і важливою особливістю є те, що студенти, які вступили до будівельного університету, жодним чином не усвідомлюють ролі фізики у їхній подальшій професійній діяльності. Це пояснюється тим, що елементи технічних знань, які формуються в учнів загальноосвітніх навчальних закладів, носять загальний характер і не забезпечують обізнаності учнів у тому, як саме вони можуть бути застосовані в будівельній галузі.

Слід також відмітити, що в будівельних університетах дисципліна “Загальна фізика” викладається лише впродовж 1-го і 2-го семестрів, що ускладнює інтеграцію навчального матеріалу з фізики із змістом дисциплін професійного циклу підготовки.

Загальний курс фізики вивчається в усіх вищих технічних навчальних закладах. Але підготовка з фізики не може однаково задовільняти вимоги тих чи інших спеціальностей, особливо будівельних. У зв'язку з цим будівельні університети розробляють навчальні і робочі програми з урахуванням особливостей підготовки з фізики, орієнтованої на спеціальності будівельного напрямку. Зрозуміло, що фундаментальна підготовка з фізики надає можливість студенту не лише здобувати теоретичні знання і розвивати наукове мислення, але й удосконалювати професійні уміння й навички. Тому для окремих спеціальностей певні питання курсу фізики викладаються розширено та поглиблено з

урахуванням потреб професійної підготовки. Професійно орієнтована підготовка з фізики надає можливість студенту не лише здобувати теоретичні знання, а й розвивати професійні навички та професійне мислення, доцільно застосовувати свої знання в професійній діяльності. Курс загальної фізики є обов'язковим для всіх спеціальностей, але в процесі розроблення навчальних і робочих програм ураховується кількість годин для поглибленого вивчення окремих розділів (питань) з урахуванням специфіки підготовки для різних спеціальностей.

У цій статті ми розглянемо особливості підготовки з фізики в Київському національному університеті будівництва і архітектури (КНУБА) для напрямів підготовки “Будівництво”, “Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування”, “Геодезія, картографія та землеустрій”, “Інженерна механіка”.

З урахуванням вимог освітньо-професійних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки фахівців будівельної галузі метою викладання дисципліни “Загальна фізика” є формування в майбутніх фахівців знань, що стосуються фундаментальних законів, за якими відбуваються процеси і явища навколишнього світу та теоретичної бази для вивчення спеціальних дисциплін. Звичайно, загальний курс фізики є обов'язковим для всіх спеціальностей, але потрібно враховувати в програмі кількість годин для поглибленого вивчення окремих розділів (питань) з урахуванням особливостей підготовки для різних спеціальностей.

Розглянемо особливості підготовки з фізики для деяких спеціальностей:

- промислове і цивільне будівництво( ПЦБ);
- міське будівництво і господарство( МБГ);
- технологія будівельних конструкцій, виробів і матеріалів (ТБКВМ);
- теплогазопостачання і вентиляція (ТВ);
- водопостачання та водовідведення (ВВ);
- екологія та охорона навколишнього середовища (ЕКБ);
- геодезія (ГД);
- підйомно-транспортні, будівельні, дорожні, меліоративні машини і обладнання (БМО);

Кожній спеціальності відповідає встановлений профіль фахової підготовки. Зокрема, у процесі вивчення фізики в студентів спеціальностей ЕКБ та ТВ мають бути сформовані знання, що стосуються спеціальних законів, за якими відбуваються процеси і явища навколишнього світу, та теоретична база для вивчення спеціальних дисциплін з екології. Основними завданнями, що мають бути вирішені в процесі викладання дисципліни “Загальна фізика” для спеціальності ЕКБ, є теоретична та практична підготовка студентів з питань:

- Геофізичне положення Землі у Всесвіті та Сонячній системі.
- Фізика Сонця.
- Атмосфера Землі, її склад та фізичні параметри.
- Основи фізики Землі та її поверхні.
- Фізичні явища на межі двох середовищ.
- Вплив життєдіяльності людини на фізичні процеси в

навколишньому середовищі.

- Основні принципи та проблеми екологічно чистої енергетики.
- Фізичні методи дослідження довкілля.

Основними завданнями, що мають бути вирішені в процесі викладання дисципліни для спеціальності ТВ, є теоретична та практична підготовка студентів з питань:

- Геофізичне положення Землі у Всесвіті та Сонячній системі.
- Атмосфера Землі, її склад та фізичні параметри.
- Основи фізики Землі та її поверхні.
- Фізичні явища на межі двох середовищ.
- Вплив життєдіяльності людини на фізичні процеси в навколишньому середовищі.
- Фізичні методи дослідження довкілля.

Особливістю навчального процесу з фізики в будівельному університеті є також введення спецкурсів з фізики, за допомогою яких розглядаються актуальні для певної спеціальності питання. Спецкурси дозволяють об'єднувати як фундаментальні, так і теоретичні знання і допомагають проектувати фізичні явища і закони на об'єкти професійної діяльності.

Так, для спеціальності ТБКВМ (профіль фахівця: технологія і організація виробництва будівельних конструкцій, виробів і матеріалів на основі в'язучих речовин з використанням як місцевої сировини так і відходів виробництва; проектування виробничих процесів; дослідження будівельних матеріалів, виробів, конструкцій і технологічних процесів їх виготовлення і контроль якості) та ПЦБ (профіль фахівця: проектування промислових і цивільних споруд; організація та управління будівельним виробництвом; дослідження в галузі теорії і методів розрахунку інженерних конструкцій із застосуванням систем автоматизованого проектування; інженерна підготовка, комплексна реконструкція будівель і споруд) важливо вивчати фізичні основи механіки, коливання та хвилі, хвильову оптику, елементи квантової фізики. Основні питання присвячені властивостям та виробництву будівельних матеріалів, розрахунковим роботам, стійкості будівельних споруд, коливанню, світловому оснащенню, тепловому випромінюванню, оптичному випромінюванню).

Для спеціальності ГД (профіль фахівця: геодезичне забезпечення вишукувань, проектування, будівництва та експлуатації інженерних споруд; виконання високоточних геодезичних робіт при монтажі будівельних конструкцій та технологічного устаткування; збір просторових даних засобами GPS та наземних вимірювань електронними приладами; створення топографічних карт і планів різного призначення; розроблення автоматизованих систем оброблення даних інженерно-геодезичних вишукувань) важливими при підготовці є розділи: оптика, фотометрія.

**Висновки.** Таким чином, вищезазначені особливості навчання фізики в будівельних вищих навчальних закладах вимагають розроблення методичних підходів, які дозволять регулювати і стимулювати пізнавальні дії студентів з урахуванням специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності. А це можливо лише в умовах інтеграції змісту навчальної

дисципліни “Загальна фізика” з дисциплінами професійного циклу підготовки. Зрозуміло, що традиційні підходи до викладання фізики не забезпечать цієї інтеграції, що передбачає ретельний аналіз цієї педагогічної проблеми і виявлення шляхів її розв’язання.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У процесі розв’язання проблеми навчання фізики студентів будівельних університетів особливу увагу слід приділити таким питанням: створенню методичних вказівок щодо вивчення фізики для окремих спеціальностей; розробці комплексних контрольних, тестових робіт для закріплення фундаментальних знань з фізики; створенню лабораторних робіт з фізики, що сприятимуть засвоєнню теоретичних та практичних навичок студентів; розробці робочих програм з урахуванням особливостей підготовки фахівців різних напрямків навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белецька Н. Г. Модернізація професійної підготовки робітничих кадрів в галузі будівництва / Н. Г. Белецька // Шляхи підвищення ефективності будівництва в умовах формування ринкових відносин : зб. наук. праць КНУБА. — Вип. 24. — У 2 ч., Ч 1. — К. : КНУБА, 2010. — С. 54—63.
2. Бурдейна Н. Б. Методичні основи створення та використання навчального комплексу з фізики для студентів вищих будівельних навчальних закладів: дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Бурдейна Наталія Борисівна. — К., 2009. — 227 с.
3. Лукіянець Б. М. Актуальні проблеми викладання фізики у вищих навчальних закладах України / Б. М. Лукіянець. — К. : Світ фізики. — № 4. — 2001. — С. 12-20.
4. Александров В.Д. Изменение и дополнение к курсу общей физики, ориентированного на строительные специальности / В. Д. Александров, И. В. Сельская. — С. 3-8.
5. Вайданич В. І. Сучасні підходи до викладання фізики для деяких технічних і технологічних спеціальностей ВОЗ / В. І. Вайданич [и др.]. — С. 40-50.

#### Анотація

Обґрунтовано значення дисципліни “Загальна фізика” у формуванні комплексу професійних умінь та навичок студентів будівельних вищих навчальних закладів. Визначено особливості навчання фізики в будівельних університетах з урахуванням вимог до професійної компетентності фахівців будівельної галузі та в умовах інтеграції змісту курсу фізики зі змістом дисциплін професійного циклу підготовки.

**Ключові слова:** напрям підготовки, дисципліна “Загальна фізика”, дисципліни професійного циклу підготовки, професійна компетентність, інтеграція змісту навчальних дисциплін.

#### Аннотация

Обосновано значение дисциплины “Общая физика” в формировании комплекса профессиональных умений и навыков студентов строительных высших учебных заведений. Определены особенности обучения физике в строительных университетах с учётом требований к профессиональной компетентности специалистов строительной отрасли и в условиях интеграции содержания курса физики с содержанием дисциплин профессионального цикла подготовки.

**Ключевые слова:** направление подготовки, дисциплина “Общая физика”, дисциплины профессионального цикла подготовки, профессиональная компетентность, интеграция содержания учебных дисциплин.

#### Summary

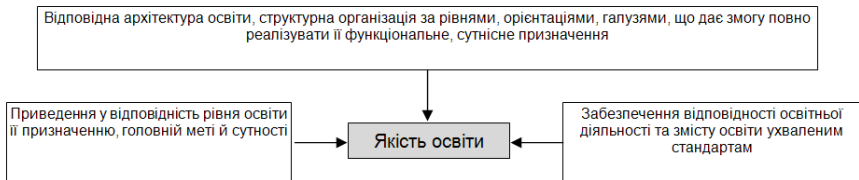
There have been grounded the meaning of the discipline “General physics” in the forming of the complex of professional skills and abilities of students of building higher educational establishments.

**Key words:** direction of preparation, discipline is “General physics”, disciplines of professional cycle of preparation, professional competence, integration of maintenance of educational disciplines.

**М. І. Садовий,**  
доктор педагогічних наук, професор  
**О. М. Трифонова,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Кіровоградський державний педагогічний  
університет імені Володимира Винниченка)

## ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ФІЗИКИ ПРИ ВИВЧЕННІ СПІВВІДНОШЕННЯ ГРАВІТАЦІЙНОЇ ТА ІНЕРТНОЇ МАС

**Постановка проблеми.** Законодавство України [7] визначає освіту як основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку держави. Тому питання її якості досить гостро стоїть у суспільстві. Зокрема, В. Кремінь [10] окреслює ряд кроків підвищення якості освіти (рис. 1).



**Рис. 1. Кроки підвищення якості освіти**

Відповідно до окреслених кроків та вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти з метою вдосконалення якості освіти ми пропонуємо розглянути один з підходів до формування предметної (галузевої) компетентності (яка визначається як “набутий учнями в процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов’язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань” [3, с. 3]) з фізики. Реалізацію зазначеного підходу ми пропонуємо розглянути на прикладі вивчення одного з фізичних понять.

Так, у шкільному курсі фізики вивчаються такі важливі у змістовому та методологічному аспекті поняття, як маса, інертна та гравітаційна маси. На нашу думку, вони є універсальними, наскрізними поняттями, тому їх сутність доцільно розкривати у всіх розділах фізики, що, у свою чергу, забезпечить формування предметної (галузевої) компетентності з фізики.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми формування різноманітних компетентностей під час навчання фізики приділяли увагу багато вчених, серед яких О. Ляшенко [11], А. Хуторський [15] та ін. Високо оцінюючи їх внесок у розвиток методичної думки та провівши аналіз становлення понять “компетенція” та “компетентність” [13], ми вважаємо, що належної уваги формуванню компетентностей, зокрема, предметної (галузевої), при вивченні конкретних понять, законів і т.д. приділено не було.

**Метою статті є виділення основних методичних особливостей при**

формуванні предметної (галузевої) компетентності з фізики під час вивчення співвідношення гравітаційної та інертної мас.

**Виклад основного матеріалу.** Розгляд їх ми пропонуємо розпочати з короткого історичного огляду.

У фізичному енциклопедичному словнику маса визначається як фізична величина, яка проявляє інертні та гравітаційні властивості [14, с. 392] і не розрізняється різниці між інерціальною та інертною масами.

Ідея Бурідана про пропорційність кількості руху та матерії [4, с. 56] розвивалась Л. Торндайком (XIV ст.), Г. Галілеєм (XVII ст.), Е. Торрічеллі (XVIII ст.).

В. Дущенко, М. Кучерук поняття маси визначають через її інертність [5, с. 22] і потім визначають її властивості.

Б. Яворський масу визначає як властивість тіла, чисельне значення якого рівне відношенню ваги тіла до прискорення вільного падіння [16, с. 35] і також вказує її властивості.

Аналогічно поняття маси визначає Г. Зісман [9, с. 26].

У шкільному підручнику для 10 класу Т. Засекіної та М. Головка [8, с. 87] поняття маси розглядається як фізична величина, яка проявляє інертні та гравітаційні властивості. Вимірювання маси автори пропонують за традиційною методикою відношень прискорень еталона та тіла, масу якого маємо виміряти. Проте за такою методикою ніде масу не вимірюють. Метод порівняння прискорень є досить незручний і незрозумілий для учнів і головне – не має практичного використання.

Реально вимірювання маси здійснюється методом порівняння мас еталона та тіла на звичайних вагах. У цьому випадку порівнюють гравітаційні маси.

І. Ньютон розрізняв три види маси [4, с. 132]:

- інертна маса, яка входить в основу другого закону Ньютона, як протидія незалежній від маси силі (інтерпретація сучасна, І. Ньютон ніколи не користувався цим законом у такому вигляді і не застосовував поняття прискорення);

- активну гравітаційну масу як матеріальне джерело гравітаційного поля, як масу, що індукує гравітацію;

- пасивну гравітаційну масу як матеріальний об'єкт гравітаційного притягання, як масу, що схильна сприймати гравітацію.

У класичній механіці всі три маси є пропорційними.

Г. Коренев масу, яка входить у означення кількості руху (імпульсу) називає інертною масою [12, с. 76-77]. Зміна вектора імпульсу в часі приводить до виразу другого закону Ньютона  $\frac{\Delta p}{\Delta t} = m_i \frac{\Delta v}{\Delta t} = m_i a$ .

Детально проаналізував поняття співвідношення інертної та гравітаційної маси В. Єлісєєв [6, с. 247].

Співвідношення інертної та пасивної гравітаційної мас вперше досліджував Г. Галілей (рух тіл у гравітаційному полі).

І. Ньютон же вперше показав пропорційність інертної маси пасивній гравітаційній масі на основі дослідів з маятниками.

Ф. Бессель удосконалив досліди І. Ньютона з математичними маятниками. Більш точні дослідження проблеми здійснили Е. Етвеш (з



крутильними терезами), Р. Дікке, О. Кримов, В. Брагинський, В. Панов та інші.

Виходячи з висновків учених, у нашому розумінні маса є скалярною адитивною інтегрованою фізичною величиною, яка проявляє ряд властивостей: гравітаційних (активних і пасивних), інертних, є кількісною мірою речовини, функцією швидкості, мірою повної енергії тощо. Комплексне пояснення цих властивостей у шкільному курсі фізики, на нашу думку, і забезпечить формування предметної (галузевої) компетентності.

Важливість методичної проблеми навчання учнів цього поняття полягає у тому, що доцільно за допомогою дослідів показати прояв цих властивостей, які зводяться до однієї й тієї чисельної величини. На нашу думку, постає проблема показати експериментально кількісні співвідношення між вказаними властивостями. В узагальненому вигляді необхідно дослідити тотожність поля тяжіння невеликої частини простору та часу за своїм проявом прискореній системі відліку. Таке твердження лежить в основі принципу еквівалентності загальної теорії відносності.

Для вирішення виокремленої проблеми ми пропонуємо детально розглянути з учнями поняття інертної та гравітаційної мас.

Властивість тіла – неможливість миттєво змінити швидкість, так як для цього потрібен час, називається інертністю тіла [5, с. 18, 164], а скалярну, позитивну величину, яка кількісно характеризує інертність тіла, називають масою тіла.

Інертні властивості проявляються в рівняннях як класичної, так і релятивістської динаміки  $F = m \cdot a$ . Як міра інертності маса входить до другого закону Ньютона.

Як величина, яка визначає гравітаційну взаємодію маса, входить до виразу закону всесвітнього тяжіння  $F = G \frac{m_1 m_2}{R^2}$ ,  $G$  – гравітаційна постійна,  $m_1$  – гравітаційна маса,  $M$  – маса Землі,  $R^2$  – відстань між масами.

Виходячи з методу визначення маси тіла шляхом порівняння з еталоном, використовується поняття вага тіла, яка пропорційна його масі. Таку масу називають гравітаційною, вагомою. Гравітаційна маса  $F_g = m_g a_g$  входить до закону всесвітнього тяжіння. Відносно інерційної системи відліку сила гравітаційної взаємодії рівна інерційній силі  $F_i = m_i a$ , хоча вони різні за своєю природою. Особливість полягає в тому, що сила гравітації пропорційна добутку інертних, а не гравітаційних мас.

Виходячи з вищевикладеного, ми пропонуємо методику вивчення співвідношення гравітаційної та інертної мас в академічному та профільному рівнях навчання фізики.

Учням 10 класів добре відомо, що кожне тіло має властивість тяжіти до більш важких тіл. У земних умовах таким тілом є Земля. Мірою тяжіння є маса тяжіння тіла, яка відрізняється від інертної маси. Ми пропонуємо дослідити окреслену проблему.

**Дослідження 1.** Теоретичний аналіз співвідношення гравітаційних та інертних мас.

Учням відомий висновок Г. Галілея про рух тіл з похилої Пізанської башти. Вчений установив, що прискорення вільного падіння для всіх тіл є однаковим для певної географічної широти. З дослідів та спостережень установлено, що кожне тіло має властивість тяжіти до інших важких тіл, у

цьому випадку до Землі. Мірою цієї властивості є маса тяжіння тіла, яку ще називають гравітаційною.

Масу, яка рухається вертикально з однаковим прискоренням  $g$  під дією сили, називають інертною.

Завдання дослідження полягає у тому, щоб встановити співвідношення між такими масами. Ми скористались загальними зауваженнями О. Бугайова, які були висловлені ним під час розгляду теми “Поле тяжіння” [1, с. 25-28].

Нехай окремо маємо інертну масу  $m_i$  та гравітаційну  $m_g$ . Наголошуємо увагу на той факт, що за фізичною природою – це різні властивості тіла.

Тоді силу тяжіння (вагу) визначаємо як  $F=km_g$ , де  $k$  – розмірний коефіцієнт пропорційності. З іншої сторони: вільне падіння є не що інше, як рух тіла під дією його ваги – сили тяжіння  $F=m_i g$ . У цьому випадку  $m_i$  є причиною опору силі  $F$ .

Так як ліві частини виступають у ролі сили тяжіння, і вони рівні, то  $km_g = m_i g$ . Звідси  $g = k \frac{m_i g}{m_i}$ . Маємо співвідношення досліджуваних мас.

Дослідимо розмірність коефіцієнта  $k$ :  $[k] = \left[ \frac{m_i g}{m_g} \right]$ . У системі одиниць

SI  $k$  має розмірність прискорення вільного тяжіння. Звідси випливає, що інертна маса пропорційна гравітаційній  $m_i g = k m_g$ . У лівій частині маємо вектор прискорення вільного падіння, тоді й у правій частині має місце вектор. Тому  $k$  – векторна величина з розмірністю прискорення вільного падіння. Г. Галілей експериментально встановив, що прискорення вільного тяжіння не залежить від матеріалу тіла, його розмірів та маси тіла, але залежить від маси самої планети. Чисельне його значення коливається від 1 до  $9,81 \text{ м/с}^2$  залежно від географічної широти. Для зручності у 1901 р. рішенням третьої Генеральної конференції з мір та ваги прийнято стандартне значення прискорення вільного падіння:  $g = 9,80665 \text{ м/с}^2$ .

Встановимо співвідношення між  $m_i$  та  $m_g$ . Якщо прийняти, що  $k=g$ , то  $m_i$  та  $m_g$  є тотожними, пропорційними, що експериментально перевірено вченими. Виходячи з експериментальних даних, випадок  $k \neq g$  не має змісту, бо суперечить експерименту.

Таким чином, отримуємо висновок, що інерція та гравітація тіла – завжди пропорційні, що інертна та гравітаційна маси збігаються, що маса є мірою інертних та гравітаційних властивостей тіла.

**Дослідження 2.** Встановити співвідношення між гравітаційною та інертною масою за допомогою дослідів з математичним маятником.

З'ясувати це співвідношення ми пропонуємо як теоретично, так і експериментально, розглянувши малі коливання математичного маятника (з точковою масою) в гравітаційному полі Землі, див. рис. 2.

Математичний маятник має довгу, нерозтяжну, невагому нитку довжиною  $l$ . Діаметр кульки маятника набагато менший за довжину нитки. Рух здійснюється з прискоренням вільного тяжіння  $g$ . Траєкторія руху кульки є крива лінія. Сила, яка повертає маятник в положення рівноваги рівна:  $F = m_g a_g \sin \alpha$ . Математичний маятник (кулька на нитці) знаходиться в гравітаційному полі. У положенні рівноваги сила реакції опори  $N$  за

величиною рівна вазі кульки  $P$ . Якщо кульку відхилити на кут  $\alpha$ , то виникає, так звана, повертаюча сила, яка напрямлена до положення рівноваги і є складовою сили тяжіння. Тоді вага є проявом гравітаційного притягання тіла до центру Землі, а її складова – повертаюча сила, є також проявом гравітаційного притягання. Відомо, що  $P=mg$ , відповідно в цій формулі маса характеризує гравітаційну взаємодію і називається гравітаційною чи вагою масою [12, с. 76].

З наближенням до положення рівноваги величина повертаючої сили зменшується аж до нуля, а далі зростає, змінивши напрямок на протилежний. Але рух кульки продовжується за рахунок інерції, що є проявом інертної маси. В цьому випадку  $F=mg$ .

Доцільно наголосити учням, що в цілому коливання математичного маятника не є гармонійними [5, с. 164]. Трасекторією руху є крива лінія і залежність такої сили від кута  $\alpha$  не є лінійною. Для малих кутів  $\alpha$  зміщення  $x$  буде близьким до довжини дуги руху кульки. Тоді з достатньою точністю можна вважати, що  $\sin\alpha = x/l \approx \alpha$ . За таких умов сила  $F$  буде пропорційна куту  $\alpha$ , і коливання будуть гармонійними.

Традиційно в шкільному курсі фізики за допомогою математичного маятника визначають прискорення вільного тяжіння. Використовуючи традиційний методичний підхід до організації проведення такої роботи, ми спрямували набутий досвід на виконання іншого завдання – дослідити співвідношення між гравітаційною та інертною масами.

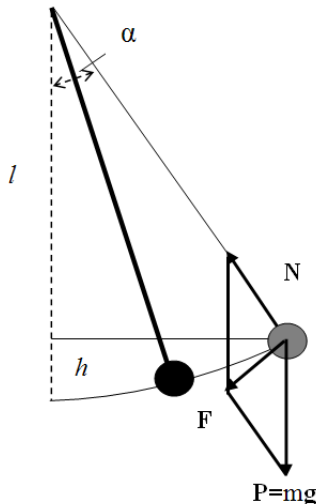


Рис. 2. Математичний маятник

Для академічного та профільного рівнів можна показати, що рух математичного маятника описується диференціальним рівнянням другого порядку, яке виражає другий закон Ньютона. Воно є нескладним і має вигляд  $m_1 \frac{d^2(\sin\alpha)}{dt^2} = -m_2 g \sin\alpha$  [5, с. 165; 9, с. 265; 16, с. 156], де  $\alpha$  – мале відхилення маятника від положення рівноваги,  $m_1$  – інертна маса,  $m_2$  –

гравітаційна маса, або  $m_i \frac{d^2(x)}{dt^2} = -m_g g x = - \frac{G m_g (M_g) g x}{R_g^2}$ .

Розв'язком цього рівняння є гармонійне рівняння  $x = x_0 \sin(\omega t + \phi_0)$  з періодом коливання  $T = 2\pi \sqrt{\frac{g m_g}{g m_i}}$ . Порівнюючи цю формулу з поданою в шкільному курсі фізики  $T = 2\pi \sqrt{\frac{l}{g}}$ , бачимо їх фізичну відмінність. У формулі шкільного курсу вважається, що принцип еквівалентності виконується точно. Все ж строга формула по суті дає рекомендацію, як перевірити принцип еквівалентності.

Для практичної перевірки принципу ми пропонуємо виготовити декілька однакової довжини математичних маятників з кульками з різних речовин і виміряти періоди їх власних коливань. Проаналізуємо формулу  $T = 2\pi \sqrt{\frac{g m_g}{g m_i}}$ . Якщо періоди збігаються, то будуть однакові і відношення

$\frac{m_{gp}}{m_{in}}$  для різних речовин кульок маятника. Тоді можна зробити висновок про їх однаковість.

Хід виконання роботи передбачає визначення періоду коливання математичного маятника. Для цього визначається час  $t$  для  $N$  повних коливань. Робочою формулою слугує  $T = \frac{t}{N}$ . Дослідження передбачає використання математичних маятників з 5-6 різних матеріалів, різної форми та об'єму, електричного заряду тощо. Довжини маятників складаються з довжини нитки  $l$  та половини діаметра кульки  $d/2$ . У результаті проведених дослідів зі скляною, алюмінієвою, дерев'яною, восковою, залізною кульками різної маси нами встановлено, що період коливання складав для кути відхилення у 7 градусів при довжині маятника 70 см  $T = (1 \pm 0,05)$  с.

Таким чином, період коливання  $T = 2\pi \sqrt{\frac{g m_g}{g m_i}}$  має однакове значення для різних мас. Тому маса інертна  $m_i$  та маса гравітаційна  $m_g$  є практично однаковими. А якщо так, то тепер можна пояснити встановлений Г. Галілеєм експериментальний факт, чому всі тіла, які падають на Землю, мають однакові прискорення. Для пояснення цього експериментального факту І. Ньютон увів поняття маси, яке в одних його законах проявляє гравітаційні властивості, а у других – інертні.

Теоретично на основі експериментально відкритих законів механіки він не міг пояснити принцип еквівалентності. Інших теоретичних основ пояснити принцип на той час не було. Вчення про електрику тільки зароджувалось і вважалось, що всі тіла космічні і земні є електронейтральними.

Ю. Ганкін вважає, що після з'ясування будови атома всю матерію почали розглядати як таку, що складається з електронів, протонів та нейтронів. Будь-яка силова дія на тіло приводить до того, що заряджена частинка починає відповідати силою інерції, природа якої є електрична [2]. Повна сила інерції тіла складається зі складових сил інерції його частинок.

Тоді повна сила інерції буде пропорційна прискоренню, що відповідає змісту другого закону Ньютона. Для гравітаційних сил має місце аналогія – гравітаційна сила пропорційнальна прискоренню вільного тяжіння. Відповідно  $F/a = F_g/g = const$ . У цьому і полягає суть принципу еквівалентності.

Важливою універсальною особливістю сил інерції є те, що будь-які тіла, незалежно від їх форми та стану, заряду та інших властивостей, пропорційні інертній масі тіла, і під дією цих сил тіла вільно падають набувають однакового прискорення.

Така ж універсальність притаманна вільному руху тіл, вільному падінню, яке створюється лише тяжінням.

У класичній фізиці вказані величини характеризують різні властивості матерії: інертна маса є мірою здатності тіла набувати прискорення під дією сили; гравітаційна маса є мірою здатності тіла до гравітаційних взаємодій, у результаті яких тіло набуває прискорення.

Г. Галілей досліджував рух інертних мас під дією тяжіння. Розмірковуючи над поняттям інерція, інертність, взаємозв'язком сили з прискоренням та масою, учений дійшов висновку про пропорційність інертної та гравітаційної мас. Але теоретичного обґрунтування цьому факту немає. У цьому складність проблеми. Згідно з загальною теорією Ейнштейна інертна та гравітаційна маса є одна й та ж фізична величина. Тому і сформульовано принцип еквівалентності.

Варто повідомити учням, що вперше це явище Г. Галілей спостерігав у 1655 р. в Пізанській соборні, коли гойдалась панікадила на довгому ланцюзі, яку штовхнули під час запалювання свічок. За час богослужіння відхилення коливань зменшувалось, але період залишався незмінним. Учений відрахував час за власним пульсом.

**Висновки.** Таким чином, ми пропонуємо в теоретичному та дослідному аспектах розглянути проблему тотожності між гравітаційною та інертною масами і в подальшому подати їх єдиною субстанцією для поняття маси, де були б сконцентровані всі властивості цього поняття. У такий спосіб учні глибше усвідомлюють фізичний зміст цих важливих понять фізики, що, у свою чергу, забезпечить формування предметної (галузевої) компетентності з фізики.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** пов'язані з розробкою методичних підходів до вивчення фундаментальних фізичних понять, що забезпечить формування в школярів предметної (галузевої) компетентності з фізики та дотримання норм Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти щодо вимог до освіченості учнів основної й старшої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайов О. І. Вивчення тем "Поле тяжіння", "Енергія тяжіння" на факультативних заняттях / О. І. Бугайов // Викладання фізики в школі: [зб. статей для факульт. занять з фізики]; за ред. доц. В.К. Мітюрєва. – К. : Радянська школа, 1970. – Вип. VII. – 264 с.
2. Ганкин В.Ю. Принцип еквівалентности масс / В.Ю. Ганкин, Ю.В. Ганкин. – Режим доступу : [http://fphysics.com/princip\\_ekvivalentnosti](http://fphysics.com/princip_ekvivalentnosti).
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 року). – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.
4. Джемер М. Понятие массы в классической и современной физике / Джемер М. ;

перевод и комментарии д.филос.н. Н.Ф. Овчинникова. – М. : Прогресс, 1967. – 256 с.

5. Дущенко В. П. Загальна фізика: Фізичні основи механіки. Молекулярна фізика і термодинаміка : [навч. посібник] / В.П. Дущенко, І.М. Кучерук. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Вища школа, 1993. – 431 с.

6. Елисеев В.И. Введение в методы теории функций пространственного комплексного переменного / В. И. Елисеев. – М. : НИИТ, 1990. – 541 с.

7. Закон України "Про освіту". – 1991 (зміни 2004 р.). – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

8. Засекіна Т. М. Фізика : [підручн. для 10 кл. загальноосв. навч. закл. (профільн. рівень)] / Т.М. Засекіна, М.В. Головки. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 304 с.

9. Зисман Г.А. Курс общей физики / Г.А. Зисман, О.М. Тодес. – М. : Наука, 1974. – Т. 1. Механика, молекулярная физика, колебания и волны. – 336 с.

10. Кремень В.Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Український педагогічний журнал. – К., 2015. – № 1. – С. 8-15.

11. Ляшенко О.І. Компетентність як об'єкт оцінювання навчальних досягнень учнів // Зб. наук. пр. Кам.-Под. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – Кам.-Под.: Кам.-Под. нац. ун-т Івана Огієнка, 2014. – Вип. 20: Управління якістю підготовки майбутнього вчителя фізико-технологічного профілю. – С. 36-39. (Серія: Педагогічна).

12. Механика : [пособ. для учащ. физ.-матем. школ] / Коренев Г.В. и др.; под ред. проф. Г.В. Коренева. – М. : Просвещение, 1972. – 224 с.

13. Садовий М. І. Становлення понять компетенція та компетентність / М. І. Садовий, О. М. Трифонова. // Наукові записки. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2015. – Вип. 141, Ч. 1. – С. 11-14. (Серія: Педагогічні науки).

14. Физический энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 928 с.

15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

16. Яворский Б. М. Курс физики / Б. М. Яворский, А. А. Детлаф, Л. Б. Милковская, Г. П. Сергеев. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высшая школа, 1963. – Т. 1. – 403 с.

#### **Анотація**

Висвітлено можливості формування предметної (галузевої) компетентності при вивченні конкретних понять, законів фізики і т.д. Запропоновано методику формування предметної (галузевої) компетентності учнів під час вивчення співвідношення гравітаційної та інертної мас.

**Ключові слова:** предметна (галузева) компетентність, методика навчання фізики, зміст посібників з фізики, якість освіти.

#### **Аннотация**

Освещены возможности формирования предметной (отраслевой) компетентности при изучении конкретных понятий, законов физики и т.д. Предложена методика формирования предметной (отраслевой) компетентности учеников при изучении соотношения гравитационной и инертной масс.

**Ключевые слова:** предметная (отраслевая) компетентность, методика обучения физике, содержание пособий по физике, качество образования.

#### **Summary**

There have been considered the possibility of forming of subject (Industrial) competence at study of specific concepts, laws of physics, etc. There have been suggested the method of forming the subject (Industrial) competence of pupils at study of gravitational and inert masses.

**Key words:** subject (sector) competence, methods of teaching physics textbooks on physics content, quality education.

**А. О. Скорик,**  
аспірант  
(Донбаський державний  
педагогічний університет)

## **РОЛЬ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Важливий етап діяльності людини – інтеграція у професійне середовище, що є тривалим та своєрідним процесом. Успішна та якісна професійна соціалізація майбутніх спеціалістів є пріоритетом всіх вищих навчальних закладів, у процесі якої відбувається вдосконалення особистості, надбання особливих характеристик та знань, формування мети та стратегії професійної діяльності. Такі чинники забезпечують адаптацію спеціаліста до трудових та професійних умов роботи. У процесі професійної соціалізації люди отримують якості і характеристики, які дозволяють ефективно діяти в межах певної соціальної групи.

**Постановка проблеми.** Негативні соціальні та економічні кризові тенденції суспільства викликали появу великої кількості незахищених дітей та дорослих. У таких умовах і виникла потреба в підготовці спеціалістів, які здійснюватимуть соціально-педагогічну діяльність серед таких верств населення. Соціальний педагог – це спеціаліст, який має бути компетентним у різних аспектах роботи з людьми, а саме в питаннях педагогічної, психологічної, соціальної допомоги. Успішна професійна соціалізація майбутніх соціальних педагогів передбачає дослідження суті, направленості та змісту процесу входження молодого спеціаліста до соціального середовища, що є змістовним соціально-педагогічним простором.

Поняття “соціалізація” сформувалося в результаті діалогу і вирішення протиріч різних наукових напрямів і течій. Складність цього феномену полягає в тому, що він є предметом багатьох наукових дисциплін – соціальної педагогіки, соціальної психології, психології особистості, соціальної антропології, соціології та ін. У XIX столітті термін “соціалізація” використовувався для позначення процесу становлення та розвитку особистості.

Професійна соціалізація – це етап професійного становлення особистості. На етапі навчання цей процес характеризується утворенням багатьох чинників, таких як прагнення до підвищення власної професійної компетенції, розвиток професійної самосвідомості, появи почуття приналежності до певної професії, а також формування власної системи професійних якостей і цінностей.

Аналіз педагогічної та психологічної літератури показав, що серед учених немає єдиної думки щодо визначення змісту та суті процесу соціалізації, але такі дослідження дають нам змогу для ґрунтовного аналізу феномена професійної соціалізації майбутніх спеціалістів.

**Об’єктом** дослідження є професіоналізм як вагомий аспект процесу формування професійної соціалізації майбутніх соціальних педагогів.

**Предметом** дослідження є професійна соціалізація як важливий

феномен процесу формування майбутнього спеціаліста.

**Актуальність** дослідження полягає у важливості процесу професійної соціалізації адже діяльність майбутнього спеціаліста залежить від рівня його професіоналізму, який у свою чергу починає формуватися саме на початку процесу професійної соціалізації. Всі ці аспекти особливо важливі саме для соціального педагога, бо він, як професіонал, взаємодіє з особливими категоріями людей, які мають певні проблеми соціального характеру. Тому саме від рівня професіоналізму та якості провадження процесу професійної соціалізації майбутнього соціального педагога залежить його вміння знайти підхід до кожної особистості.

**Метою статті** є визначення значимості та особливостей формування професіоналізму в процесі професійної соціалізації майбутніх соціальних педагогів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання ролі професійної соціалізації та професіоналізму в контексті всебічного розвитку особистості досліджувалося багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками, серед яких: Е. Дюркгейм, Г. Тард, Ф. Гідінгс, Т. Парсонс, І. Кон, Б. Паригін, Б. Ананьєв, А. Амірова та С. Харченко.

Б. Паригін визначає соціалізацію як “передумову для основоположних людських якостей і здібностей”, на думку автора, – це так званий “багатогранний процес олюднення особистості”, який являє собою діалектичну єдність двох складних процесів: активного прилаштування людини до існуючих соціальних умов та реалізації отриманого ним соціального досвіду, творчого перетворення та розвитку соціального середовища.

Г. Андрєєва визначає соціалізацію як двосторонній процес: перша сторона містить процес засвоєння людиною соціального досвіду шляхом входження в певне соціальне середовище з належними їй соціальними зв'язками та стосунками; друга – реалізується активним відтворенням особистістю соціальних зв'язків [1].

Схожа концепція запропонована Л. Буєвою. Згідно з її дослідженням, у процесі соціалізації діють дві тенденції: перша зумовлена прийняттям і засвоєнням індивідуумом соціальних норм, а друга – їх розвитком та удосконаленням [2].

Отже, процес соціалізації містить функціонування багатьох елементів, які забезпечують соціальну адаптацію та інтеграцію людини в суспільне життя. Фактично цей процес керується на основі цільових впливів на поведінку і діяльність людини в різноманітних виховних суспільних інститутах, до складу яких належать і освітні навчальні заклади.

Отже, процес формування професійної соціалізації не обмежується тільки соціальним становленням особистості в процесі її професійного розвитку. Цей процес є набагато ширшим, який охоплює різні сфери життєдіяльності особистості – діяльність, свідомість, спілкування та ін. Процес формування професійної соціалізації охоплює не тільки освітній етап професійного становлення особистості, але і наступні етапи, де відбувається відтворення індивідуального та соціального досвіду. На думку Е. Зеєра, результатом успішної професійної соціалізації є знаходження особистістю “свого місця в професійній стратифікації, виробленні



професійного менталітету, формуванні рольової поведінки і професійної ідентифікації” [4; с. 21].

Вивчаючи проблему професійної соціалізації, можна дійти висновку, що одним з елементів вирішення цього питання є виявлення передумов розвитку професіонала та виокремлення чинників досягнення професіоналізму. Отже, розглянемо питання формування професіоналізму в рамках процесу професійної соціалізації. Поняття професіоналізму не обмежується сукупністю знань та умінь, а й рівнем особистісних та професійних якостей спеціаліста та особливостями мотивації до діяльності. Професіоналізм – це діалектичне поєднання понять професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності. Разом з тим, професіоналізм споріднюється з поняттям компетентності, що є важливим фактором процесу професійної соціалізації майбутніх соціальних педагогів. Отже, професіоналізм реалізується через розвиток творчого потенціалу, професійної технології, оволодіння професійною технологією.

А. Маркова зазначає, що, взагалі, поняття професії може розглядатися з точки зору суспільства або особистості. Так, з точки зору суспільства професія “система професійних задач форм і видів професійної діяльності, професійних особливостей індивідууму, здатних забезпечити задоволення потреб суспільства у досягненні потрібного результату”. З точки зору конкретної людини, “професія – це діяльність, через яку певна особа бере участь у житті суспільства та слугує йому головним джерелом матеріальних благ для існування” [5, с. 15].

Так, можна зробити висновок, що суть професіоналізму полягає в наявності певних особистісних характеристик, які продукують якісному виконанню трудових зобов'язань. А. Маркова перелічує такі компоненти мотиваційної сфери, необхідні для отримання високого рівня професіоналізму: спрямованість професії на благо інших людей, бажання залишатися в професії, мотивація на високі досягнення у своїй праці, прагнення до позитивної динаміки професійного зросту, оптимальна психологічна ціна високих результатів у професійній діяльності без стресів та конфліктів та ін. [5].

Важливими є також компоненти операційної сфери: професійна свідомість, усвідомлення в повному обсязі характерних рис професіонала, цілісне ведення успішного обліку професіонала, реальне та якісне виконання професійних зобов'язань на рівні високих стандартів, оволодіння майстерністю, надійність і стійкість отриманих результатів роботи, висока продуктивність праці, саморозвиток засобами професії, професійна відкритість та здатність до постійного навчання та саморозвитку, творчий підхід до праці, збагачення досвіду, удосконалення та оздоровлення навколишнього професійного середовища.

Професіоналізм передбачає оволодіння психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає суспільним стандартам та об'єктивним вимогам. Психологічний феномен професіоналізму розглядається як системне утворення, яке характеризує психологічний стан людини-професіонала [3].

Розглядаючи професіоналізм як інтегральну якість, зазначимо, що в цьому випадку цей феномен проявляється через різноманітні якості

професіонала, які забезпечують високий рівень ефективності виконання професійних зобов'язань.

Як процес професіоналізм складається з декількох рівнів:

- рівень допрофесіоналізму, коли людина виконує свої професійні обов'язки, але не володіє достатніми якостями професіонала, що впливає на результативність її діяльності;

- рівень безпосередньо професіоналізму, який передбачає високу результативність професійної діяльності у зв'язку з наявністю особливих якостей професіонала;

- рівень "супер професіоналізму" або майстерності передбачає наближення особистості до найвищих показників її професійної діяльності;

- рівень "після професіоналізму" передбачає стан людини-професіонала у минулому, який не виконує свої професійні функції, але має багатий досвід, є радником або наставником для інших спеціалістів.

Професіоналізм як стан людини активізує регулятивні функції адаптації суб'єкта діяльності до компонентів професійного середовища. Такий стан може бути внутрішнім (зафіксоване свідомістю суб'єкта почуття успішності або неуспішності в різних підсистемах організму); зовнішнім (рівень успішності, яке визначається за зовнішніми ознаками).

**Висновки.** Отже, процес професійної соціалізації передбачає формування особливих якостей особистості, що відображають ступінь індивідуальних можливостей вирішувати професійні задачі з певним рівнем ефективності. Такі якості визначають рівень індивідуального професіоналізму людини. Таким чином, ми спостерігаємо прямий зв'язок між процесом перебігу професійної соціалізації та професіоналізму.

Перспективою для подальших досліджень можуть стати інші аспекти формування особистості та їх детальний аналіз.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г. М. Андреева : учебник для вузов. – М. : Аспект Пресс, 1997. — 376 с.
2. Буева Л. П. Человек деятельность и общение / Л. П. Буева. — М., 1978. — 156 с.
3. Дружилов С. А. Психология профессионализма человека: интегративный подход / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003, № 4. – С.35-42.
4. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.
5. Оценка управленческой компетентности руководящих кадров: метод. пособ. / М. И. Марьин. – М. : ВНИИПО, 1998. – 117 с.
6. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 352 с.

#### Анотація

У статті розглянуто питання формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів в контексті процесу їх професійної соціалізації. Автором зазначено, що професійна соціалізація відіграє важливу роль у процесі розвитку особистості, а професіоналізм, в свою чергу, є невід'ємним її елементом. Суть професіоналізму полягає у наявності певних особистісних характеристик, які продукують якісному виконанню трудових зобов'язань. Професіоналізм як стан людини активізує регулятивні функції адаптації суб'єкта діяльності до компонентів професійного середовища.

**Ключові слова:** професійна соціалізація, професіоналізм, адаптація, професійне середовище, соціальний педагог.

#### Анотація

В статье рассматривается вопрос формирования профессионализма будущих социальных педагогов в контексте процесса их профессиональной социализации. Автором определено, что профессиональная социализация играет важную роль в процес се развития личности, а профессионализм, в свою очередь, является ее неотъемлемым элементом. Суть профессионализма заключается в наличии личностных характеристик, которые способствуют качественному выполнению трудовых обязательств. Профессионализм как состояние человека активизирует регулятивные функции адаптации субъекта деятельности к компонентам профессиональной среды.

**Ключевые слова:** профессиональная социализация, профессионализм, адаптация, профессиональная среда, социальный педагог

#### Summary

The article deals with the question of forming of the professionalism of future social educators in the context of the process of their professional socialization. The author has pointed that the professional socialization plays an important role in the process of the development of a personality and the professionalism serves as its element.

**Key words:** professional socialization, professionalism, adaptation, professional environment, social educator

УДК 378:005.6

**М. О. Сокол,**

кандидат філософських наук, викладач  
(Тернопільський державний медичний  
університет ім. І. Я. Горбачевського)

### РІЗНОАСПЕКТНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ПОНЯТТЯ АКМЕОЛОГІЯ

**Постановка проблеми.** У першій декаді третього тисячоліття наукова розробка такого психолого-педагогічного поняття як “акмеологія” стала досить інтенсивною. Питанням педагогічної акмеології присвячені сотні наукових досліджень, створені підручники та посібники з акмеології для вищих навчальних закладів. Варто зазначити, що лише інтернет-ресурси пошукової системи Google пропонують 36 300 посилань на термін “акмеологія” (дисертації, освітні документи, програми, посібники, публікації, коментарі). Відтак, сьогодні активно формуються методологічні принципи, концептуальні підходи та дослідницькі стратегії, розробляються практико-орієнтовані акмеологічні технології, що покликані вбудувати їх у систему сучасної педагогічної науки і забезпечити впровадження виокреслених знань у педагогічну практику. Аналіз філософських, психологічних, педагогічних праць, присвячених досліджуваному феномену, показує, що акмеологія може розглядатися відповідно до різних аспектів: мета, засіб, явище, процес, стан, зміна, результат, підсумок тощо. На нашу думку, таке багатоаспектне розуміння сутності досліджуваного феномену, з одного боку, дозволяє змістовно його наповнити, а з іншого, – викликає необхідність упорядкувати існуючі дефініції акмеології й здійснити експлікацію цього поняття, близького до нашого розуміння.

**Метою статті** є аналіз різноаспектної детермінації поняття акмеологія.

**Виклад основного матеріалу.** Наукові передумови акмеології були закладені ще в 144 р. до н.е. Апполодором, представником Олександрійської

школи, який визначив цю науку як найвищу шаблину розвитку, як кульмінацію діяльності і ввів латинське визначення *áæµŋ* (акме), як *floruit* – (розквіт). Джерела акмеології можна знайти в працях Платона, Арістотеля та інших філософів Давньої Греції. Саме Арістотелем сформовано проблему потенції й енергії, що впливають на розвиток людини [2]. Варто зазначити, що ця нова галузь гуманістичного знання не замінює ні психології, ні педагогіки, однак розвивається в середині них. Старогрецькі докографи, складаючи життєписи прославлених мудреців і філософів, часто вказували не дати їх життя, а той час, коли вони представили себе світу саме як мудреці і філософи, тобто час, на який припадав вищий пік їх діяльності – час їх “розквіту” – “акме”. Позаяк, “пора розквіту акме (сорокаріччя) Геракліта припадала на 69-у олімпіаду, тобто на 504 – 501 рр. до н. е., ...Зенона – на 78-у чи 79-у олімпіаду, тобто на 60-ті рр. до н. е., ... Протагора – на 84-у олімпіаду, тобто на 444 – 441 рр. до н. е.” [8, с.133, 154, 204].

Вперше до наукового обігу термін “акмеологія” був уведений М. Рибниковим ще у 1928 року для позначення науки про розвиток дорослих (зрілих) людей. Проте, сьогодні існує термінологічна розбіжність і відмінність у тлумаченні різними вченими педагогічної сутності зазначеного феномену. Б. Ананьєв протягом багатьох років експериментально досліджував розвиток психіки в дорослих людей. У 1968 році в монографії “Людина як предмет пізнання” він виділив акмеологію як особливу галузь знань у системі наук про людину і по суті нічого не додав до визначення М. Рибникова. Відтак учений знайшов місце акмеології в системі наук про людину: ембріологія людини, морфологія і фізіологія дитини, педіатрія, педагогіка, акмеологія, геронтологія.

Сьогодні акмеологія – наука, яка виникла на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін, і вивчає закономірності і механізми розвитку людини на ступені його зрілості і особливо при досягненні ним найбільш високого рівня в цьому розвитку. Спрямованість і масштабність прояву акме в різних людей суттєво відрізняється. Це є цілком природно, люди від народження не однакові за своїми задатками і здібностями, у них різні можливості розвитку.

На першому етапі становлення акмеології, головна увага зосереджувалася на професіоналізмові діяльності вчителя, зокрема Н. Кузьміна довела, що акмеологічне знання – актуальне, самостійне та високоефективне. Згодом світ побачила монографія А. Деркача і Н. Кузьміної “Акмеологія: шляхи досягнення вершин професіоналізму”, у якій чітко сформульована методологічна будова акмеології. Так, у словнику В. Халіпова, акмеологія – це “знання (наука) про найвищі досягнення в сфері професійної майстерності. В умовах демократизації життя виникла потреба в систематизації знань, уявлень про сучасні вимоги до особистості лідера, державного і господарського керівника, значного підвищення професіоналізму керівників різного роду і рангу. Цим цілям і слугує розробка проблематики акмеології” [7, с. 12].

Зазначимо, що в “Педагогічному енциклопедичному словнику”, знаходимо більш детальне тлумачення: “наука, що вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини у період професійної зрілості. Акмеологія досліджує проблеми протиріч між зростаючим обсягом

інформації, з одного боку, і часом, необхідним для оволодіння нею, – з іншого. Вона виокремлює загальні та відмінні риси, що притаманні людям у процесі їхньої діяльності, а також досліджує фактори, що визначають якісні та кількісні характеристики “акме”. Моральна вихованість професіонала – це перетворення загальнолюдських цінностей в його власні цінності. Акмеологія вивчає також проблему залежності між особливостями професіоналізму людини і його поведінкою поза сферою професіональної діяльності [1, с. 14]. Окрім того, в інших сучасних джерелах ми маємо дещо відмінне трактування цього вчення як науки “про вершини, про досягнення в життєдіяльності та розвитку людини”, а також далі автор додає, що акмеологія “досліджує умови досягнення високої якості освітніх систем і розвитку суб'єктів освітнього процесу: вчителя та учня” [5, с. 3].

Сьогодні з'явилися нові самостійні наукові напрямки: педагогічна акмеологія, військова акмеологія, акмеологія діяльності в особливих і екстремальних умовах, управлінська акмеологія. У стадії формування знаходиться юридична і медична акмеологія, активно розробляються акмеологічні проблеми в сфері соціальної роботи, економіки і спорту.

Акмеологія як наука пройшла у своєму розвитку чотири етапи:

- латентний, на якому складалися необхідні наукові і культурологічні передумови виділення акмеологічної проблематики;
- номінаційний, коли потреба в акмеологічному знанні була усвідомлена і з'явився сам термін “акмеологія”;
- інкубаційний, коли були сформовані предмет науки, її об'єктивне поле, стали проводитися акмеологічні теоретичні й прикладні дослідження;
- інституційний, коли акмеологія повністю набула статус самостійної науки, стали проводитися масштабні акмеологічні дослідження, були створені акмеологічні підрозділи в освітніх і навчальних закладах [13, с. 112].

На нашу думку, педагогічна акмеологія як науковий напрямок спирається на психолого-педагогічну концепцію, орієнтовану на вивчення людини як об'єкта комплексних досліджень, а саме: індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, Б. Климов, Дк. Левінджер та ін.). У світлі цієї концепції людина розглядається як динамічна система, що постійно розвивається, змінюється, отримує нові особистісні й індивідуально-психологічні якості, які створюють широкі можливості соціальної й професійної адаптації. Безумовно, важливе методологічне значення в процесі становлення педагогічної акмеології мають теорія про системно-структурний підхід (П. Днохін, М. Данилов, В. Малінін, В. Беспалько), теорія функціонування педагогічних систем (Н. Кузьміна), теорія психологічної структури діяльності педагога (Н. Кузьміна).

Заслуговує на увагу тлумачення Р. Жукова про те, що акмеологія як наука розвивається під “впливом освіти та самоосвіти [4, с. 34], а вчений А. Рахімов до професійної вершини, тобто акме, додає ще й “саморух педагога, що дозволяє вчителю стати унікальним новатором, продуктивним технологом навчання і виховання” [9, с. 7, 27].

Безумовно, на початку детермінації акмеології як науки російська школа акмеології була однією із найпотужніших, проте, як бачимо, вітчизняні педагоги також здійснили вагомі кроки щодо експлікації цього феномену.

Додамо, що визначення акмеології як окремої науки не часто спостерігаємо в іншомовних наукових колах. Адже чіткого визначення самого терміна “акмеологія” у англо- та франкомовних джерелах у повній мірі порівняно зі “слов’янськими” джерелами не було здійснено. Відтак, проаналізувавши різноманітні іншомовні джерела, ми помітили, що автори-дослідники найбільшу увагу приділяють детермінації поняття “акме”, яке вважають одним із основних педагогічних характеристик професійного розвитку особистості. Так, наприклад, Ф. Ньюмен зазначає, що “акме” в педагогічному процесі виступає як максимальна реалізація людської природи в період професійного зростання” [10, с. 186]. Заслуговує на увагу думка Д. Біфорда: “Усе у світі має акме. Суспільство досягає свого вищого рівня досконалості “акме-соціуму” лише за умови внутрішньої рівноваги” між групами, що схоже на економічний оптимум” [12, с. 105]. Близьким до нашого розуміння є визначення акмеології як оволодіння можливостями, що пропонує людині життя (Х. Ортега-і-Гассет, Дж. Фейдімен, Р. Фрейгер, Р. Дж. Хевігерст). За Х. Ортега-і-Гассетом, “жити, тобто бути в “акме”, означає перебувати в колі певних професійних можливостей” [6, с. 148]. До того ж, К. Роджерс наголошує на важливості “акме”, яке вважаємо однією із суттєвих педагогічних характеристик професійного розвитку особистості. Очевидно, що тільки завдяки власній активності людина може виконати природне завдання – реалізувати свій особистий професіоналізм, самоактуалізуватися, “стати всім, чим зможе” [11, с. 56].

Отже, проаналізувавши численні україно-, російсько-, англо-, франкомовні джерела, ми можемо запропонувати зведену таблицю тлумачення цього поняття з точки зору педагогіки (Табл. 1).

Таблиця 1

Російські джерела	Українські джерела	Англійські джерела	Французькі джерела
Акмеологія – наука про розвиток дорослих (зрілих) людей, про найвищі досягнення у сфері професійної майстерності, про закономірності та механізми розвитку людини в період професійної зрілості, а також досліджує фактори, які визначають якісні та кількісні характеристики “акме”.	Акмеологія – наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, а також вивчає процеси, закономірності і механізми вдосконалення людини, що призводять до самореалізації і досягнення вершин у розвитку професійної зрілості.	Акмеологія – це гібрид теорій, додатковий метод застосування “звичних наук, яка має риторичний і філософський відтінки”, що обирають професіоналізм, людську гідність і самовдосконалення в нових умовах, досліджує проблему підготовки “ нової осі” людини з власним неповторним “акме”.	Акмеологія – це один із механізмів перетворення, яка допомагає переосмислити усталені інституційні процеси в нових умовах і впровадити акмеологію в нові педагогічні процеси, де інтелектуальна особа – “акме” виступає гнучким засобом для реалізації різних психологічних, особистісних, соціальних і політичних питань

**Висновки.** На нашу думку, аналіз наукових праць, які безпосередньо чи опосередковано торкались окресленої проблеми, свідчить, що акмеологія є проблематичною в декількох аспектах. По-перше, акмеологія визначає суперечливі цінності. Її основна концепція (асме) включає в себе

як індивідуалізм, так і конформізм (як два паралельних шляхи до досконалості, і вочевидь цей дуалізм не розглядається лише акмеологічною теорією. Підсумуємо: протиріччя в акмеологічній теорії не лише означають, що акмеологія – це суперечливий напрям, а навпаки прихильники “нові науки” визнають і цінують це розмаїття. По-друге, акмеологію відносно до науки, яка не має традиційного визнаного науково-практичного напрямку практики. По-третє, “нова наука” має міцні зв’язки з радянською традицією педагогіки, заявляючи себе як “наука XXI століття”. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі прагматики понятійно-категорійного апарату педагогічної науки, а також класифікації основних педагогічних понять.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бім-Бад Б. М. Педагогічний енциклопедичний словник / Б. М. Бім-Бад. – М. : Просвещение, 2002. – С. 14.
2. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Вейсман. – М. : ГЛК, 1991. – 456 с.
3. Гладкова В. М. Основы акмеологии: підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів : Новий світ, 2011. – 320 с.
4. Жуков Р. Ф. Пути развития активных методов обучения в университете / Р. Ф. Жуков // Технологии акмеологических методов обучения : сб. науч. тр. / отв. ред. Р. Ф. Жуков. – М. – СПб. : СПбГИУ, 2001. – С. 34-35.
5. Максимова В. Н. Акмеология: новая якість освіти. Книга для педагога / В. Н. Максимова. – К. : СПб., 2002. – С. 3.
6. Ортега-і-Гасет Х. Вибрані твори / Х. Ортега-і-Гасет. – К. : Основи, 1994. – 420 с.
7. Халіпов В. Ф. Влада. Політика. Державна служба. Словник / В. Ф. Халіпов, Є. В. Халіпова. – М. : Луч, 1996. – 348 с.
8. Чанышев А. Н. Курс лекций по древней философии / А. Н. Чанышев. – М. : Высшая школа, 1981. – 374 с.
9. Ювілейний довідник, присвячений 70-річчю професора, академіка Рахімова Ахмета Закиевича. – Уфа – СПб. – 2004. – С. 7, 27.
10. Newman B. Development Through Life: A Psychosocial Approach / B. Newman, Ph Newman // Cengage Learning. – 2011. – 768 p.
11. Rogers C. On Becoming an Effective Teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon / C. Rogers, H. Lyon. – New York : Education, 2013. – 288 p.
12. Tyrer P. Differential effects of manual assisted cognitive behavior therapy in the treatment of recurrent deliberate self-harm and personality disturbance: the POPMACT study. / P. Tyrer, B. Tom, S. Byford. – New York : Beta press, 2004. – Vol. 18, № 1. – P. 102 – 116.
13. Vishnyakova N. Creative acmeology. Psychology of creative development of adult person. / N. Vishnyakova. – Lodz: IPT, 2003. – P. 112-158.

#### Анотація

У статті уточнюються сутнісні, загальні й відмінні характеристики поняття “акмеологія”. Аргументовано актуалізацію цього поняття як ключового в сучасній педагогічній науці. Досліджуються шляхи формування та детермінації понять “акме”, “акмеологія”.

**Ключові слова:** поняття, акме, акмеологія, експлікація, детермінація.

#### Аннотация

В статье уточняются существенные, общие и отличительные характеристики понятия “акмеология”. Аргументировано актуализацию этого понятия как ключевого в современной педагогической науке. Исследуются пути формирования и детерминации понятий “акме”, “акмеология”.

**Ключевые слова:** понятие, акме, акмеология, экспликация, детерминация.

#### Summary

The article clarifies the essential common and distinctive characteristics of the concept of “acmeology.” The actualization of the concept as a key in modern pedagogical science was argued. The ways of creating and determination of concepts “acme”, “acmeology” were studied.

**Key words:** concept, acme, acmeology, explication, determination.

**В. В. Стешенко,**  
доктор педагогічних наук, професор  
**Б. В. Стешенко,**  
аспірант  
(ДВНЗ “Донбаський державний  
педагогічний університет”)

## **ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ**

**Постановка проблеми.** У педагогічній науці, зокрема спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти, в останні роки збільшилася кількість дисертаційних досліджень, присвячених розробці загальних проблем вищої школи відповідно до підготовки спеціалістів конкретного профілю. Це, наприклад, формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи; організаційної культури майбутніх учителів технології; підготовка майбутнього вчителя технології до формування в учнів певних якостей тощо. У зв'язку з цим постає питання про врахування в наукових дослідженнях особливостей підготовки майбутнього вчителя обраного профілю, що не завжди роблять молоді науковці.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання визначення особливостей підготовки майбутнього вчителя технології розкривалися в працях ряду вчених. Визначення окремих аспектів цієї проблеми знаходимо в роботах І. Жерноклеєва (за кордоном), О. Коберника, М. Корця, В. Курок, Л. Оршанського, В. Сидоренка, С. Ткачука, Д. Тхоржевського, А. Цини та ін. На деякі особливості підготовки майбутнього вчителя технології вказується в працях В. Борисова, О. Кітової, Л. Макаренко, Л. Семеновської, О. Торубари та ін. Однак цілісного обґрунтованого викладення особливостей підготовки майбутнього вчителя технології в доробках науковців ми не знаходимо. У наших дослідженнях [4; 5] було обґрунтовано та визначено комплекс особливостей підготовки майбутнього вчителя трудового навчання, які з певними уточненнями відповідно до сучасних державних документів пропонуються в цій статті.

**Мета статті** – окреслити комплекс особливостей підготовки майбутнього вчителя технології у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відомо, що основні положення професійної освіти вчителя, зокрема й учителя технології, обумовлюються соціальним замовленням, рівнем розробки цих питань у педагогічній науці та сучасними вимогами школи. Загальні орієнтири організації учителів викладено в таких державних документах, як закон “Про освіту”, закон “Про вищу освіту” (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) та ін. Підготовка майбутнього вчителя технології регламентується Концепцією технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України, Державним стандартом базової і повної середньої освіти (2012), Галузевим стандартом вищої освіти



за напрямом і спеціальністю “Технологічна освіта”, навчально-науковими програмами, навчальними планами тощо. Підготовка майбутнього вчителя також обумовлюється психологічними закономірностями професійного становлення молоді та психолого-фізіологічними закономірностями розвитку особистості учнів загальноосвітньої школи й т. ін.

З огляду на ці документи та наукові доробки вчених ми встановили, що характерні особливості професійної підготовки майбутнього вчителя технології слід визначати відповідно до специфіки: організації вищої педагогічної освіти, фахової підготовки студентів за спеціальністю “Технологічна освіта”; предмета діяльності вчителя – освітньої галузі “Технологія” та організації навчально-виховного процесу з учнями на уроках трудового навчання та технології.

Відповідно до специфіки організації вищої педагогічної освіти особливостями професійної підготовки майбутнього вчителя технології є: двоциклова система навчання; фундаменталізація, гуманізація та гуманітаризація освіти; професійна спрямованість на педагогічну діяльність; подвійний характер його підготовки як учителя та вихователя; оволодіння студентами здатністю виконувати способи професійної діяльності на рівні вміння; забезпечення науковості при вивченні ними навчальних дисциплін на прогностичному рівні абстракції знань; оволодіння студентами професійною кваліфікацією на третьому рівні професіоналізму; поетапне здійснення професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням періодів психологічного становлення індивідуальних професійно важливих рис студентів у цілісній системі навчально-виховного процесу вищої школи; поєднання навчання з науковими дослідженнями; самостійність у навчальній діяльності студентів тощо.

Коротко розкриємо сутність цих особливостей. Отже, двоциклова професійна підготовка майбутнього вчителя технологій зумовлена вимогами Болонської угоди та Закону України “Про вищу освіту”. Відповідно до цих документів на першому циклі навчання в студентів мають бути сформовані виконавські компетенції, на другому – творчі.

Щодо фундаменталізації, то слід відзначити, що вона передбачає формування знань не “навздогін”, а ґрунтовних знань “наперед”, тобто формування в студентів фундаментальних уявлень про наукову картину світу, яка має забезпечити високу професіоналізацію та компетентність майбутнього вчителя. Виховання таких спеціалістів повинно розпочинатися ще зі школи, адже вони мають навчитися самостійно освоювати та створювати новітні комп’ютерні, біологічні, технічні та інші технології. Гуманізація та гуманітаризація передбачає виховання в майбутніх учителів нового технологічного мислення, яке базується на гармонії людських, природних і техніко-технологічних пріоритетів, заснованих на толерантності й екологічній безпеці, та впровадження нових і новітніх педагогічних технологій (інформаційних, дистанційних, віртуальних тощо), які мають забезпечити ефективну їх загальнокультурну та професійну підготовку.

Сутність професійної спрямованості підготовки майбутнього вчителя технології полягає у формуванні готовності студентів до таких видів діяльності, як виховна, навчальна, науково-методична, розвивальна, організаційна, матеріально-технічна та соціальна (взаємодія з учнями та

їхніми батьками, громадськими установами, педагогічне спілкування тощо), тобто виробничі функції. Причому, визначення типових задач діяльності щодо їх реалізації має враховувати всі аспекти навчально-виховного процесу в школі та сприяти реалізації завдань освітньої галузі “Технології”. Зокрема, типові задачі педагогічної діяльності з виконання навчальної (дидактичної) функції мають бути забезпечені змістом завдань трудового навчання в 5-9 класах і завдань курсу “Технології” в 10-11 класах.

Щодо подвійного характеру професійної підготовки майбутнього педагога як учителя, так і вихователя, то вона зумовлена об’єктом і предметом його професійної діяльності. Так, об’єктом професійного впливу вчителя будь-якого профілю є людина (особистість учня, закони її життєдіяльності в суспільстві, закони розвитку вищої нервової системи та різних органів тощо). Оволодіння об’єктом діяльності майбутнім учителем здійснюється в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Але вчитель впливає на особистість за допомогою певного навчального предмета (освітньої галузі). Оволодіння ж предметом діяльності майбутнім учителем здійснюється в процесі вивчення технічних дисциплін. З огляду на це в освітньо-професійній підготовці майбутнього вчителя технологій умовно доцільно виділити дві мети: одна – оволодіння студентами законами, принципами та методами становлення школяра як особистості, друга – оволодіння способами професійної діяльності з відповідної освітньої галузі знань, засобами якої формується особистість школяра.

Важливим у професійній підготовці майбутнього вчителя є питання рівня оволодіння способами професійної діяльності, зокрема, виробничими функціями. Відповідно до цього доцільно визначити чотири рівні оволодіння способами професійної діяльності: це рівень знання про їх виконання, рівень уміння, рівень навички та рівень майстерності. Виробничими функціями та типовими задачами професійної діяльності сучасні студенти оволодівають тільки на другому рівні – рівні уміння, а професійними уміннями – на рівні навички, які є достатніми для подальшого вдосконалення здатності їх виконувати на робочому місці.

Студенти ВНЗ мають вивчати навчальні дисципліни на певному рівні науковості, який визначається рівнем абстракції знань (за В. Беспалько), що вивчаються. Так, навчання студентів фаховим дисциплінам має здійснюватися у вищому педагогічному навчальному закладі на аналітико-синтетичному рівні абстракції знань, який передбачає пояснення природи та властивостей об’єктів і закономірностей явищ, часто якісно або наполовину кількісно. Навчання ж студентів психолого-педагогічних дисциплінам має здійснюватися у вищому навчальному педагогічному закладі на прогностичному рівні абстракції знань, який передбачає пояснення явищ певної галузі знань зі створенням її кількісної теорії, моделюванням основних процесів, аналітичним представленням законів і властивостей на основі розвиненої мови певної науки тощо.

Оволодіння студентами професійною кваліфікацією має здійснюватися і здійснюється на певному рівні професіоналізму. Так, навчання студентів фаховим дисциплінам у ВПНЗ здійснюється на другому рівні оволодіння професійною кваліфікацією (за В. Ледньовим), який має забезпечити формування в них здатності до діяльності за заданим

складним алгоритмом без конструювання або з частковим конструюванням рішення, що вимагає оперування значним обсягом оперативної та раніше засвоєної інформації. Навчання ж студентів психолого-педагогічними дисциплінами здійснюється на третьому рівні оволодіння професійною кваліфікацією, який має забезпечити оволодіння ними діяльністю з використанням складних алгоритмів, що вимагає конструювання рішення, а також оперування значним обсягом оперативної й засвоєної інформації.

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів здійснюється, як відомо, поетапно, що обумовлено періодами психологічного становлення індивідуальних професійно важливих рис студентів, які слід урахувати при проектуванні навчального процесу. Так, під час першого періоду навчання відбувається формування лише первинних уявлень і понять про професійну діяльність. Логічним завершенням першого періоду є ознайомча професійна практика з виконанням окремих функціональних обов'язків. У цьому періоді здійснюється професійне виховання майбутніх кадрів, яке передбачає вивчення дисциплін – загальних для всіх напрямів підготовки спеціалістів. У другому періоді зміст навчання проектується за логікою подальшого розвитку професійної діяльності та в адекватних їй формах психічного відображення. У цей час здійснюється теоретична та практична підготовка студентів до дослідницької роботи, яка забезпечується вивченням загальних для певного напрямку освітньо-професійної підготовки дисциплін. У третьому періоді навчання здійснюється подальший розвиток інтелектуальних (гностичних чи пізнавальних) умінь і навичок студента, який забезпечується системою загальних професійних і загальних культурних (методологічних за своєю суттю) знань. Оскільки в цей період визріває серцевина особистості спеціаліста, то основним елементом цього періоду є соціальна практика молодого фахівця.

Щодо поєднання навчання з науковими дослідженнями, то ця особливість (відома як принцип Гумбольта) завжди була характерною для вітчизняної вищої школи, адже науково-дослідна робота студентів є одним з особливих завдань у підготовці фахівця з вищою освітою. Суть такої роботи полягає в оволодінні студентами системою наукових методів емпіричного та теоретичного дослідження й набуття ними здатності застосовувати їх на практиці при вирішенні різноманітних професійних завдань. У професійній діяльності вчителя вміння досліджувати є особливо важливим. Адже педагогічна практика постійно супроводжується новими фактами, які слід уміти спостерігати, вивчати та використовувати для управління розвитком особистості учня чи колективу класу, морального становлення школярів, формування в них широкого цілісного світогляду на сучасний світ. Разом з цим володіння дослідницькими вміннями є особливо важливим у професійній діяльності вчителя технологій, який має забезпечити розвиток особистісних якостей учнів у процесі перетворювальної діяльності.

Самостійність у навчальній діяльності студентів обумовлена необхідністю підготовки до самостійної професійної діяльності; вона є засобом індивідуалізації навчання та виховання студентів. В епоху стрімкого зростання обсягу інформації та швидкого старіння знань проблема готовності фахівця до самостійного добування знань постає надзвичайно гостро. Особливо це актуально для підготовки вчителя, оскільки він має

бути начитаним і кожного разу по-новому готуватися до занять. Окрім того, як відомо, людина досконало використовує ті знання, якими оволоділа самостійно. Усвідомлене просування студента сходинками самостійної навчальної праці сприяє розвитку його творчих здібностей, забезпечує успішність оволодіння знаннями, вміннями та навичками. У процесі самостійної роботи студент розширює та вдосконалює свої знання, формує переконання, виховує волю, старанність, працелюбство, тобто формує відповідні компетенції та компетентності. Усе це дозволяє виховувати йому в собі якості активного громадянина, який володіє високою культурою праці та поведінки. І тільки на основі самостійної роботи кожний студент може глибоко засвоїти теоретичні знання та здійснювати безперервну освіту.

Відповідно до специфіки фахової підготовки майбутнього вчителя за спеціальністю “Технологічна освіта” особливості його професійної підготовки визначаються метою та змістом техніко-технологічних і економічних дисциплін, які забезпечують цю підготовку. Ці дисципліни мають сформувати у нього не тільки уявлення про здійснення предметно-перетворювальної діяльності в суспільстві, а й забезпечити розвиток здатності визначати різноманітні проблеми при створенні, вдосконаленні та використанні об’єктів техносфери, що мають споживчі вартості; знаходити технологічні шляхи вирішення цих проблем; залучати при цьому знання з інших наукових галузей; добирати оптимальні методи та засоби для досягнення поставлених прагматичних цілей; створювати, перетворювати або раціонально використовувати матеріальні об’єкти чи нематеріальні послуги, які мають споживчі якості; прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів застосування засобів і методів (технологій) рішень проблем тощо. Системоутворюючим елементом цієї підготовки має бути структура організації виробничої діяльності будь-якого типового підприємства.

Відповідно до специфіки предмета діяльності майбутнього вчителя особливості його підготовки визначаються змістом освітньої галузі “Технологія”. Так, учитель технології має бути підготовленим до розв’язання, окрім указаних у Концепції технологічної освіти [2], загальноосвітніх завдань школи; до забезпечення розвитку в учнів особистісних якостей, життєвих і ключових компетентностей шляхом формування технологічної культури, інформаційно-комунікативних і проектно-технологічних компетентностей; запровадження технології продуктивного навчання; формування в них цілісного уявлення про організацію виробничої діяльності щодо створення доступних видів товарів і послуг; формування творчого технічного мислення; розвитку технологічної та інформаційної культури; здійснення навчання на прикладі найбільш поширених і доступних форм господарювання тощо. Така підготовка майбутнього вчителя забезпечується вивченням техніко-технологічних, економічних і методичних дисциплін.

Щодо готовності до запровадження продуктивного навчання в процесі вивчення предметів освітньої галузі “Технологія”, то вчитель має володіти здатністю регулярно формувати для учнів різноманітні інноваційні професійні ситуації, організовувати продуктивну діяльність зі створення корисного кінцевого продукту; забезпечувати можливості кожному учневі

усвідомити себе та реалізувати свою індивідуальність, розвивати особистісні якості, визначати потрібні знання та вміння; залучати їх у процес прийняття важливих рішень.

Формування в учнів цілісного уявлення про організацію виробничої діяльності щодо створення доступних видів товарів і послуг передбачає володіння майбутніми вчителями технологіями перетворювальної діяльності, які використовуються не тільки на етапі безпосереднього виготовлення товарів і послуг, а й на етапі забезпечення та обслуговування цих процесів, а також технічної та планово-економічної їх підготовки.

Щодо формування в учнів творчого технічного мислення, то майбутній учитель має бути готовим забезпечити навчання учнів новому спеціальному мисленню, яке несе всі риси інженерного. Таке мислення характеризується здатністю до аналізу та постійного вдосконалення й організації індивідуальної та групової праці, здатністю до управління виробничою діяльністю й технологічними процесами, конструюванням і проектуванням виробів й інструментальних систем, побудови та доведення технічного замислу до предметної реалізації тощо.

Необхідність розвитку в учнів інформаційної культури обумовлена інформаційно-комп'ютерною революцією, яку ми сьогодні спостерігаємо в світі. Особливістю інформаційно-комп'ютерної революції є те, що комп'ютерні інформаційні системи стали основою для всіх сучасних технологій. Не інформатизоване, модифіковане матеріальне виробництво, яке не спирається на знання про новітні технології, стає в сучасних умовах неконкурентоспроможним, не відповідає цивілізаційним стандартам і потребам людини. Комп'ютери активно впроваджуються в повсякденне життя людини як засіб навчання та праці. Як наслідок, на підприємствах і в організаціях з'являються такі нові професії, як програміст, системотехнік, адміністратор комп'ютерних мереж тощо. Тому готовність майбутнього вчителя до формування в учнів інформаційної культури, озайомлення їх з інформаційними технологіями, що використовуються на виробництві та в інших галузях народного господарства, є черговою особливістю його професійної підготовки відповідно до специфіки освітньої галузі "Технологія".

Щодо здійснення навчання учнів на прикладі найбільш поширених і доступних форм господарювання, то такими є малі підприємства, які розміщуються в близькому оточенні школи. Вони відіграють значну роль у регулюванні ринку зайнятості населення, забезпечують збільшення випуску товарів народного споживання, використання місцевих сировинних ресурсів, а також швидке засвоєння технічних і організаційних нововведень, вирішують проблему зайнятості населення та є ніби перспективною моделлю великого виробництва. Окрім того, ринкова економіка відкриває всім членам суспільства простір для прояву ініціативи, підприємництва, нового ставлення до праці, створює нову кон'юнктуру ринку праці, до чого слід також готувати учнів.

Відповідно до специфіки організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі особливості підготовки майбутнього вчителя технології обумовлені особливостями організації уроків трудового навчання та технології, які визначаються характерними рисами змісту сучасної

технологічної освіти, запровадженням на заняттях особистісно-розвивального навчання, запровадженням у старшій школі профільного навчання, особливостями мети та змісту інваріантної й варіативної складової навчальної програми та т. ін. Така підготовка забезпечується вивченням циклу методичних дисциплін.

**Висновки.** Таким чином, характерні особливості професійної підготовки майбутнього вчителя технології визначаються відповідно до специфіки організації вищої педагогічної освіти, відповідно до специфіки змісту його фахової підготовки за спеціальністю “Технологічна освіта”, предметом діяльності та організацією навчально-виховного процесу з учнями на уроках трудового навчання та технології.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Урахування визначених особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя технології забезпечить обґрунтовану розробку та дослідження окремих аспектів його професійної освіти та становлення особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. Затверджена Міністерством освіти і наук України 14.08.2013, №1176.
2. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України / О.М. Коберник, В.М. Мадзігон, В.К. Сидоренко та ін. – К. : Науковий світ, 2014. – 22 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року, №344/2013.
4. Стешенко В. В. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання в умовах ступеневої освіти : монографія / В.В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2004. – 188 с.
5. Стешенко В.В. Характерні риси вищої педагогічної освіти / В.В. Стешенко // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. СДПУ. – 1998. – Вип. 2. – С. – 7-12;

#### Анотація

Окреслено комплекс особливостей підготовки майбутнього вчителя технології у вищих педагогічних навчальних закладах, які визначено відповідно до специфіки організації вищої педагогічної освіти, змісту фахової підготовки студентів за фахом “Технологічна освіта”, предметом професійної діяльності майбутнього вчителя – освітньої галузі “Технологія” та організації навчально-виховного процесу з учнями на уроках трудового навчання та технології.

**Ключові слова:** особливості організації вищої педагогічної освіти, освітня галузь “Технологія”, підготовка вчителя технології, технологічна освіта, уроки трудового навчання.

#### Аннотация

Очерчен комплекс особенностей подготовки будущего учителя технологии у высших педагогических учебных заведениях, которые определены соответственно к специфике организации высшего педагогического образования, содержания специальной подготовки студентов, которые обучаются по направлению “Технологическое образование”, предмета профессиональной деятельности будущего учителя – образовательной отрасли “Технология” и организации учебно-воспитательного процесса с учащимися на уроках трудового обучения и технологии.

**Ключевые слова:** особенности организации высшего педагогического образования, образовательная отрасль “Технология”, подготовка учителя технологии, технологическое образование, уроки трудового обучения.

#### Summary

There have been outlined the complex features of the preparation of the future teacher of technology in higher educational institutions, which are defined according to the specific organization of the higher pedagogical education.

**Key words:** peculiarities of the organization of higher teacher education, educational industry “Technology”, the preparation of the teacher of technology, technology education, labor training lessons.

**Б. А. Сусь,**  
доктор пед. наук, професор  
(Державний університет телекомунікацій)  
**Г. І. Шатковська,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Державний університет телекомунікацій)

## НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Постановка проблеми.** Кожна людина як жива істота потребує розвитку, але його потребує також суспільство як вища форма організації живого. І суспільство забезпечує такий розвиток через організацію системи освіти. У загальноосвітніх школах учням надаються набуті людством знання, а у вищій школі – знання і вміння їх застосовувати в подальшій професійній діяльності. Особливість вищої школи в тому, що в ній не тільки засвоюються вже набуті знання, але знання оновлюються і здобуваються. Це означає, що вища школа завжди перебуває в розвитку і пошуку нового, що можливе завдяки науці. Можна з впевненістю стверджувати, що без науки вища школа не є такою. Тому у вищій школі навчання і наука – це два рівноправні крила, завдяки яким можливий політ у майбутнє. Очевидно, що вже в процесі навчання студенти як майбутні фахівці повинні бути наближені до науки, брати участь у дослідженнях. До того ж, завдяки “живій” науці можливе створення атмосфери пошуку й активної творчої співпраці студента і викладача. Однак відомо, що не всі викладачі займаються науковими дослідженнями, тим більше такими, які б викликали зацікавлення студента. Проте в кожній навчальній дисципліні є наукові питання, які не мають однозначного трактування, проблемні, тому саме вони можуть стати предметом дослідження, причому для різних викладачів і з різних вищих шкіл. На теми проблемних питань можливі обговорення на семінарах і студентських конференціях.

**Розгляд проблеми.** У фізиці є ряд традиційно проблемних питань, з якими стикаються вчителі й учні протягом сотні років. Це фундаментальні питання світоглядного характеру. Однак, незважаючи на їх важливість, актуальність і проблемність у сучасній навчальній літературі, на них увага не звертається. Ми ж пропонуємо пороблемні питання зробити предметом обговорення, що може сприяти залученню студентів до наукових досліджень.

До традиційних проблемних питань фізики можна віднести такі:

1. За сучасними уявленнями в основі світу знаходиться субстанція, яку ми називаємо матерією. Вона перебуває у двох видах – **речовини і поля. Речовина** – це добре відомі для нас тіла – вода, камінь, пісок, космічні тіла – Місяць, зорі. І ще важливо, що матерія перебуває в нескінченному русі. Проблемне питання: **чи є така форма руху як взаємний неперервний перехід матерії з одного виду в інший ? Тобто, з речовини в “поле” і з “поля” в речовину ? Чи треба вивчати такий рух у загальноосвітній і вищій школі?**

2. Інший вид матерії – **поле**. Ми знаємо електричне, магнітне, електромагнітне, гравітаційне поля. Електромагнітні поля – це так звані електромагнітні хвилі – світло, радіохвилі, гаммавипромінювання. **Електромагнітне поле, зокрема світло, має подвійну природу – це хвилі й частинки водночас. Але хвилі – явище просторове, а частинка – локалізована. І це в один і той самий час. Як так може бути ?**

3. Інша проблема: **якщо світло – хвилі, то в якому середовищі вони поширюються ? В “ефірі” ? Якщо світло – частинки, то де тут коливний процес ?**

4. Відомо, що електромагнітна хвиля – це коливання електричного і магнітного полів, які мають **енергію**. Проблемне питання: **у що перетворюється енергія електромагнітної хвилі в процесі коливань ?**

5. Чому дифракція розглядається тільки з точки зору хвильового підходу ?

Чому розгляд з корпускулярної точки зору знаходиться в суперечності з хвильовим підходом ?

6. **Рівномірний рух частинки у квантовій механіці розглядається як хвиля де Бройля. Де у хвилі де Бройля коливний процес ?**

7. Ми знаємо два види взаємодії між тілами – через середовище і обмін частинками. Обидва види дають відштовхування. **А який механізм гравітаційного притягування?**

На наведені питання традиційна фізика не може дати однозначної відповіді. І проблема в тому, що склались некоректні уявлення про хвильові процеси як про поширення хвиль у середовищі. Наприклад, хвилі у воді – це коливання води, звук – це коливання в повітрі. При поширенні хвиль у середовищі діє принцип Гюйгенса, згідно з яким кожна точка середовища, куди доходить хвильовий процес, стає джерелом нових хвиль. І дійсно, для хвиль, які виникають в середовищі, принцип Гюйгенса правильний. Гюйгенс цей принцип поширив також на світло. Те, що світло – це хвилі, однозначно підтверджувалось явищем інтерференції. Однак для світла виникла проблема: що є середовищем для поширення світлових хвиль? Гюйгенс таким середовищем вважав гіпотетичний “ефір”. Однак згодом виявилось, що світло – це ще й частинки. Питання дуалізму світла й інших електромагнітних хвиль стало великою загадкою для фізики, відповіді на яку не могли знайти протягом сотні років включно до наших днів. Суперечливість проблеми подвійності добре бачив Ейнштейн, який розумів складність пояснення природи світла, що виражено в його висловлюванні: *“Усе життя я буду думати про те, що таке світло”*. Очевидно, в той час важко було уявити поширення хвиль без гіпотетичного середовища “ефіру”. Однак ми знаємо, що Ейнштейн, створюючи спеціальну теорію відносності, відмовився від поняття ефіру. Він писав [1]:

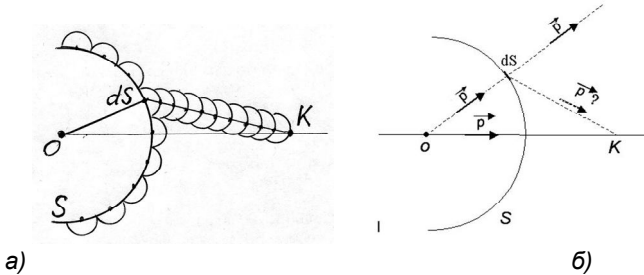
*“Що таке світло – хвиля чи ливень світлових корпускул?...Схоже, що нема жодних шансів послідовно описати світлові явища, вибравши лише будь-яку одну з двох можливих теорій. Стан такий, що ми повинні застосовувати іноді одну теорію, а іноді іншу...Ми зіткнулися з трудністю нового типу. Маємо дві протилежні картини реальності, але жодна з теорій окремо не пояснює всіх світлових явищ, тоді як сумісно вони їх пояснюють”*.



Дійсно, хвильовий підхід при поясненні природи світла очевидно суперечить корпускулярному підходу. Покажемо це на прикладі.

З хвильової точки зору світло – це хвилі, і згідно з принципом Гюйгенса кожна точка хвильової поверхні  $dS$  є джерелом нових хвиль. Отже, від точки  $dS$  світло може потрапити в точку спостереження  $K$  (рис. 1 а).

З корпускулярної точки зору світло – потік частинок – фотонів. Кожен фотон має “імпульс”  $\vec{p}$  і в точці  $dS$  змінити його, щоб потрапити в точку спостереження  $K$ , не може (рис. 1 б).



**Рис. 1. Принцип Гюйгенса з точки зору хвильового (а) і корпускулярного (б) підходів при поясненні розповсюдження світла**

Виходить, що при хвильовому підході коливання від точки  $dS$  можуть потрапити в деяку точку спостереження  $K$ , а при корпускулярному підході – не можуть потрапити. Стає очевидним, що хвильовий і корпускулярний підходи знаходяться в суперечності. Це означає, що якийсь з підходів неправильний. Таким неправильним є хвильовий підхід, оскільки гіпотетичного середовища “ефіру” для поширення електромагнітних хвиль не існує.

Але справжня проблема не в тому, що світло, гама-промені чи радіохвилі – це хвилі і частинки водночас. У сучасних підручниках подвійність навіть представляється як певна особливість, специфічність і загадковість фізики : “...сучасна фізика змогла об’єднати, здавалось би (підкреслення наше), непримиренні теорії – хвильову і корпускулярну” [4, с. 167]. Автор пише, що “одно из наиболее значительных достижений современной физики – понимание ошибочности противопоставления волновых и квантовых свойств света”, що сучасна фізика змогла об’єднати “казалось бы, непримиримые теории – волновую и корпускулярную” (рис. 2).



ных точек). Одно из наиболее значительных достижений современной физики – понимание ошибочности противопоставления волновых и квантовых свойств света. Рассматривая свет как поток фотонов, а фотоны как кванты электромагнитного излучения, обладающие одновременно и волновыми и корпускулярными свойствами, современная физика смогла объединить, казалось бы, непримиримые теории – волновую и корпускулярную. В результате возникло представление о *корпускулярно-волновом дуализме* (от лат. dualis — двойственный), лежащее в основе всей современной физики.

Рис. 2

– Не об'єднала хвильову і корпускулярну теорії світла фізика. Проблема в тому, що подвійність природи електромагнітних хвиль при традиційних уявленнях як була незрозумілою сто років тому, такою залишилась і в наш час.

А хвильовий підхід виявився неправильним. На таку проблему звертає увагу увагу Г. Лінднер:

***“Хвильовій теорії не вистачає вирішальної ланки: носія, чи середовища, в якому поширюються світлові хвилі – про нього теорія замовчує ! Це головне питання в теорії світла старанно обминається, на нього накладене “табу”” [2].***

Справжня проблема подвійності в тому, що традиційна фізика розглядає лише один тип хвиль, обумовлених коливанням середовища, в якому поширюються хвилі. Насправді ж існує принципово інша природа хвиль – хвилі без середовища. Це хвилі частинок, які летять і при цьому ще внутрішньо коливаються. Моделлю таких хвиль може бути політ зграї птахів, які переміщуються поступально і ще махають крилами. Або марш колони солдатів, де кожен солдат (частинка) періодично рухає ногами, і таке переміщення коливань у просторі можна розглядати як хвильовий процес. Аналогічно відбувається поширення світла як коливання фотонів і їх переміщення у просторі. Більше того, фотони, у відповідності із залежністю між масою і енергією:  $W = c^2 m$ , перебувають у коливальному процесі типу  $\Delta m \rightarrow \Delta W \rightarrow \Delta m \rightarrow \Delta W \rightarrow \dots$  [4].

Ми розглянули проблемне питання подвійності природи електромагнітних хвиль як приклад залучення студентів до наукової діяльності. Вони із задоволенням беруть участь у розгляді проблемних питань, в їх обговоренні на семінарських заняттях, пишуть реферати, роблять доповіді на студентських конференціях. Подібних проблемних питань у фізиці багато. Це, наприклад, питання: “Чому частинка, яка рухається зі сталою швидкістю, є хвильовим процесом (хвиля де Бройля ? Чому дифракція електромагнітних хвиль (світла) розглядається тільки з точки зору хвильового підходу?” “У що

перетворюється енергія електромагнітної хвилі, яка змінюється в процесі коливань електричного і магнітного полів?” “Чому між тілами існує гравітаційне притягування, тоді як згідно з існуючими уявленнями про взаємодію тіл повинне бути відштовхування?”.

**Висновки.** Студенти у вищій школі повинні брати участь у наукових дослідженнях, бо тільки таким шляхом вони, крім знань, можуть набути умінь використовувати знання в подальшій фаховій діяльності, що є необхідною умовою становлення компетентного фахівця. Важливим напрямком наукових досліджень студентів може стати обговорення проблемних питань фізики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Эйнштейн А. Эволюция физики / А. Эйнштейн, Л. Инфельд. – М. : Наука, 1965. – 326 с.
2. Касьянов В. А. Физика : учебник для общеобразовательных школ. 11 класс / В.А. Касьянов. – М. : Дрофа, 2009. – 288 с.
3. Линднер Г. Картины современной физики / Г. Линднер. – М. : Мир, 1977. – С. 30.
4. Сусь Б. Сучасний погляд на традиційні проблемні питання фізики Науково-методичне видання в мультимедійному представленні / Б. Сусь. – Київ : Просвіта, 2013. – 130 с.

#### Анотація

На прикладі суперечності хвильового і корпускулярного підходів при поясненні природи електромагнітних хвиль показано, що важливим напрямком наукових досліджень студентів може стати обговорення традиційних проблемних питань фізики.

**Ключові слова:** науково-дослідна робота, хвильовий і корпускулярний підходи, подвійність, проблемні питання фізики.

#### Аннотация

На примере противоречия волнового и корпускулярного подходов при объяснении природы электромагнитных волн показано, что важным направлением научных исследований студентов может стать обсуждение традиционных проблемных вопросов физики.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа, волновой и корпускулярный подходы, двойственность, проблемные вопросы физики.

#### Summary

On the example of contradiction of wave and corpuscular approaches at explanation of the nature of electromagnetic waves there have been shown that the important direction of scientific researches of students can be discussion of traditional problem questions in physics.

**Key words:** scientific research; Wave and corpuscular approaches; duality; problematic issues of physics.

УДК 37.01

**Л. М. Терлецька,**  
аспірантка  
(Київський національний  
університет імені Тараса Шевченка)

## ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

**Постановка проблеми.** У контексті сучасних процесів загальноєвропейської взаємодії та інтеграції знання іноземних мов і їх викладання визначається як один з пріоритетних напрямів освітньої політики держав світу. Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами та обробка величезних

обсягів інформації набуває все більшого значення. Освіта знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні та ідеологічні процеси. Саме вони впливають на освітню політику, функціонування освіти і виступають фундаментом для розвитку навчальних закладів [6; 3].

Інтерес до вивчення мов традиційно великий, бо, перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом. Загалом, людина, яка володіє мовами, – різнобічно розвинута особистість, володіє кращими здібностями до вивчення нового, більш упевнена у спілкуванні з людьми.

Іншомовна підготовка, в свою чергу – це теоретико-практичне володіння мовними одиницями та лексичним запасом іноземної мови, вміння вдало використовувати іншомовні одиниці в щоденному спілкуванні. Іншомовна підготовка проводиться в різних рівнях освітніх закладів – від дошкільної до вищої. Це вимагає постійного оновлення змісту іншомовної освіти, вдосконалення програм з іноземної мови та розробки підручників, здатних забезпечити оволодіння іноземною мовою на належному рівні.

Про необхідність перегляду концептуальних засад вітчизняної освіти щодо питань навчання іноземних мов з метою піднесення її на рівень досягнень передових країн світу йдеться в Законах України “Про освіту” та “Про вищу освіту”, у Державній програмі “Освіта. (Україна XXI століття)”, Національній доктрині розвитку освіти України та інших нормативних документах.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема змісту іншомовної освіти знаходиться в центрі уваги сучасної педагогічної науки. Численні дослідження стосуються визначення принципів формування змісту освіти (С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, О. Корсакова, В. Краєвський, Емілія Страчар та ін.); аналізу компонентів змісту навчання іноземної мови (О. Бігич, І. Бім, Б. Лапідус, С. Ніколаєва, В. Плахотник, Г. Рогова, Ф. Рабинович, О. Савченко, Т. Сахарова, Е. Соловцова, О. Хоменко та ін.); визначення підходів до конструювання змісту навчальних програм і підручників (Ю. Бабанський, Н. Басай, І. Бім, В. Беспалько, М. Бурда, Н. Бурицька, І. Лернер, В. Мадзігон, В. Редько, О. Савченко, Н. Склярченко, Н. Талізін, С. Шаповаленко, Н. Ягельська та ін.).

Серед досліджень, які стосуються навчання іноземної мови на різних етапах розвитку освіти, можна відзначити ті, що розглядають цю проблему переважно в межах свого історичного часу. Так, проблемою практичного оволодіння іноземною мовою займалися В. Александр, В. Аракін, Л. Бім, І. Грузинська, А. Любарська, Н. Мамуна, О. Мироліубов, А. Монігетті, О. Москальська, Ю. Пасов, І. Рахманов, О. Соловійова, В. Цетлін. Виховний потенціал іноземної мови розглядала Н. Теннова, загальноосвітній – Л. Щерба, розвивальну роль вивчення іноземної мови – І. Верещакіна, Р. Мільруд, Г. Рогова.

Висвітленню питань підготовки вчителів в Україні присвячені дослідження Н. Дем'яненко, А. Алексюка, Н. Калениченко, А. Марушкевич, Л. Попової, В. Сагарди, В. Майбороди, В. Євтуха. Постановкою проблеми методології викладання деяких навчальних предметів займалися В. Голубнов, С. Єгоров, А. Ткаченко.

Навчання іноземних мов у педагогічних училищах України в другій половині ХХ століття в історії педагогіки залишається зовсім не висвітленим, хоч є певні практичні розробки. Питанням навчання студентів педагогічних училищ та формування в них умінь та навичок присвячені дисертаційні роботи багатьох авторів. Зокрема, С. Борисюком в дослідженні “Формування в учнів педагогічних училищ умінь навчати дітей вчитись” (1994) проаналізовані основні вимоги до знань, умінь та навичок учнів педагогічних училищ; Т. Шкваріною в дослідженні “Підготовка студентів педагогічних училищ до навчання дошкільників англійської мови” (2000) зосередила увагу на підготовці дошкільників, подано програмові вимоги з іноземної мови для дошкільнят; А. Штифурак у роботі “Формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ у процесі вивчення іноземних мов” (2005) розглянув та проаналізував природу інтересу, етапи формування професійного педагогічного інтересу, його взаємозв'язок з мотивацією та пізнавальними інтересам. Крім того, увагу було приділено віковим особливостям старших підлітків, професійно значущим якостям учителя іноземної мови, сучасним підходам до викладання іноземних мов. К. Естаф'єва в роботі “Самооценка студентов педагогических училищ как фактор их профессионального самоопределения” (1997) обґрунтовує взаємозв'язок між самооцінкою студентів та вибором майбутньої професії; Л. Макрідіна в роботі “Формирование у студентов педагогических училищ творческого отношения к профессиональной деятельности” (1996) наводить приклади творчих завдань для більшості навчальних предметів педагогічного циклу. На думку автора творчість під час навчання є стимулом для творчості в роботі з дитячим колективом.

**Метою статті** є аналіз історичних даних щодо іноземної підготовки учнів педагогічних училищ, встановлення етапів у навчанні іноземних мов другої половини ХХ століття.

В історії педагогіки виникла потреба не тільки нових підходів до визначення етапів вивчення іноземної мови, а й встановлення наступності та якісних відмінностей між ними; урахування труднощів та позитивних змін реформування системи іноземної підготовки в навчальних закладах загалом та в педагогічних училищах зокрема. При визначенні етапів іноземної підготовки неможливо обійтися без розгляду розвитку освіти як однієї з найважливіших її складових.

Л.Кравчук виділяє 5 основних етапів іноземної підготовки учнів навчальних закладів України в другій половині ХХ століття [5, с.23]. Основною для виділення етапів є зміни пов'язані з реформуванням змісту і структури освіти, а саме:

Етап 1 – (1949-1959) рр. – навчання іноземної мови в умовах семирічної школи;

Етап 2 – (1960-1970) рр. – навчання іноземної мови в умовах підготовки реформи школи та середніх спеціальних навчальних закладів;

Етап 3 – (1971-1980) рр. – навчання іноземної мови в умовах реформи школи та інших навчальних закладів;

Етап 4 – (1981-1990) рр. – навчання іноземної мови в умовах змін в освіті;

Етап 5 – (1991-2001) рр. – навчання іноземної мови в умовах

незалежності України.

Перший етап іншомовної підготовки учнів охоплює 1949-1959 рр. та пов'язаний з прийняттям Закону про обов'язкову семирічну освіту, створено єдиний тип школи: трудова, загальноосвітня, політехнічна школа-семирічка. Цей етап радянського періоду характерний політичними пріоритетами держави щодо вивчення іноземних мов. Політизація школи та середньої спеціальної освіти, відсутність демократичного підходу уряду до сфери іншомовної освіти, відсутність достатньої кількості фахівців для забезпечення потреб учнів щодо опанування різними іноземними мовами, заідеологізованість й заполітизованість – це саме ті фактори, які гальмували реформування освітньої сфери [11, с.44].

Кінець 50-х років збігається із значними змінами в підходах до змісту освіти та прийняттям Закону “Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти в СРСР” (1958), який передбачав зміни “школи навчання” на “трудова школу”. Закон був результатом рішень XX з'їзду КПРС у часи “хрущовської відлиги”, яка викликала часткову демократизацію різних верств радянського суспільства [6, с.62].

Другий етап охоплює 1960-1970 рр., тісно пов'язаний з підготовкою реформи навчальних закладів та переорієнтацією цілей навчання іноземних мов, а також пошуком способів удосконалення викладання іноземних мов.

Саме в цей час відбулося обґрунтування і втілення в життя нового, свідомо-практичного методу навчання іноземних мов, який набув повного розвитку на початку 60-х років [1, с.138]. Суть цього методу полягає в тому, що засвоєння навчального матеріалу відбувається на основі його розуміння й осмислення учнями, а не шляхом механічного заучування.

Цей етап можна розглядати як початок докорінних змін у цілях та методах навчання іноземній мові порівняно з іншими етапами навчання.

Постійно змінювались навчальні плани та програми, відбувалось їх удосконалення, однак перенасичення теоретичним матеріалом, надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання, авторитарний стиль управління школою, розуміння її зв'язку з життям через ознайомлення учнів з виробництвом гальмували розвиток освіти в Україні [3, с.63].

70-ті роки були пов'язані із виникненням принципово нових методів навчання іноземних мов та появи великої кількості наукових праць з комунікативної лінгвістики, що дало початок комунікативному спрямуванню вивчення іноземної мови. Це був новий етап у практичному оволодінні мовою.

Третій етап (1971-1980 рр.) пов'язаний із дослідженнями 70-х років XX ст., у яких виявлено та пояснено витоки недостатньої ефективності офіційно визнаного в попереднє десятиліття свідомо-практичного методу навчання іноземних мов. Це сприяло обґрунтуванню нових методичних підходів – комунікативного та особистісно-діяльнісного, які дали можливість вдосконалити методику навчання іноземних мов. У центрі навчального процесу є особистість, її мотиви, цілі та потреби, а умовою самореалізації особистості є діяльність, що забезпечує особистісний ріст та формування досвіду.

Навчальну діяльність орієнтовано на особистість учня, значна увага приділяється самоконтролю та самооцінюванню. Завдання викладача полягає в керуванні процесом навчання, налагодженні співпраці. До ефективних методів реалізації особистісно-діяльнісного підходу відносять:

метод проектів, метод навчально-рольових ігор та інші методи, що реалізують потенціал особистості.

Під комунікативністю розуміють направленість на співрозмовника, оптимальність навчання з точки зору ефективності впливу на іншого учня. Ще однією умовою комунікативності є наявність чи відсутність у тих, хто навчається, мотиву для здійснення мовленнєвої діяльності іноземною мовою. “Діяльності без мотиву не буває” (О. Леонтьєв) – це положення є головним при визначенні комунікативності. Важливою умовою ефективності діяльності є наявність і мотиву, і предмета діяльності, їх збіг. Діяльність науковців, педагогів щодо вдосконалення змісту середньої спеціальної педагогічної освіти продовжувалася в 70-80 роках ХХ ст. і уточнювалися програми, обґрунтовувалися міжпредметні зв'язки, конкретизувалися поняття світоглядного, морального характеру. Особлива увага приділялась розвивальним функціям змісту освіти.

Четвертий етап (1981-1990 рр.) пов'язаний з появою принципово нового методу навчання, який у 1981 обґрунтувала психолог І. Зимня [2, с.132]. Відбувається переорієнтація навчання з мовної поведінки на саму особистість того, хто навчається, на потребу врахування його здібностей, інтересів, а також мотивів навчання.

1990 рік – час, коли відкрились нові можливості для розвитку науки і особистості щодо вивчення іноземних мов, закладено підвалини психосугестивних методів навчання іноземних мов, а саме самопізнання та самореалізація особистості учня.

П'ятий етап (1991-2001 рік) характеризується такими факторами: по-перше, реформування національної системи освіти розпочалося відразу після проголошення державної незалежності й передбачало “приведення системи у відповідність до нових соціально-економічних цілей, життєвих реалій, особливо потреб державотворення, її розвиток відповідно до Конституції України та “Закону про освіту” (1991), забезпечення національного характеру і водночас, конкурентоспроможності української освіти на світовому ринку” [9, с. 120]; по-друге, на початку 90-х років відбулася зміна суспільної свідомості, переосмислення ціннісних орієнтацій, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських та національних цінностей.

Саме на початку 90-х років (1992-1995 рр) з'являються нові типи навчальних закладів, значна кількість педагогічних училищ реформуються в коледжі гуманітарно-педагогічного або професійно-педагогічного профілю. Відповідно ускладнились програми та навчальні плани з іноземних мов, підвищились вимоги щодо рівня знань учнів з іноземної мови. На заняттях обов'язковим є розвиток всіх 4 видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо).

На зламі двох століть в Україні потреба досконало володіти хоча б однією іноземною мовою стає нагальною. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” від 16.11.2000 року № 1717 почався перехід на нову європейську структуру освіти, що вимагав перегляду цілей, змісту та завдань, засобів навчання, ролі вчителя та учня в навчальному процесі.

Цей період характеризується появою великою кількості новітніх

систем навчання, експериментальних методик з поглибленим вивченням іноземних мов, методичної літератури, підручників, аудіо- та відеозасобів навчання. Попри всю методичну розмаїтість вибір методів та прийомів навчання залежить безпосередньо від вчителя (викладача).

На основі комплексного аналізу архівних даних та публікацій з історії педагогіки України другої половини XX століття, на нашу думку, слід виокремити такі етапи іншомовної підготовки учнів педагогічних училищ:

1. 1949–1959 рр. – становлення іншомовної підготовки учнів в умовах розбудови системи освіти в повоєнний період;

2. 1960–1970 рр. – навчання іноземних мов в умовах реформування загальноосвітньої школи;

3. 1971–1990 рр. – здійснення іншомовної підготовки в умовах посилення психологічної складової наук у цій галузі;

4. 1991–2001 рр. – навчання іноземних мов в умовах незалежності України.

В основу періодизації покладено такі критерії: історичні, соціальні та політичні фактори, які впливали на процес навчання іноземних мов; зміни методичній науці, пов'язані з появою нових методичних ідей, цілей, змісту, методів і засобів навчання; здобутки зарубіжної методики навчання іноземних мов. Розглянемо основні тенденції кожного історичного етапу:

**1949–1959 рр.** – зменшення кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови. Навчальні програми переобтяжені граматичним матеріалом. Надмірне захоплення перекладними формами роботи призвело до домінування рідної мови на уроці іноземної. Крім того, не всі учні могли отримати підручники через нестачу, що, у свою чергу, створювало додаткові труднощі в оволодінні іноземною мовою;

**1960–1970 рр.** – у навчальних планах спостерігається коливання обсягу навчальних годин: спочатку його збільшення у зв'язку зі шкільною реформою 1960–1965 рр., а потім зменшення в результаті переосмислення наслідків реформи та унормування навчального навантаження учнів. У навчальних програмах посилено практичну спрямованість вивчення іноземних мов; серед вимог – розвиток умінь і навичок усної мови та читання без словника; характерне помітне перевантаження навчальних програм і підручників другорядним матеріалом. Державою вжито ряд заходів, спрямованих на підвищення якості шкільних підручників;

**1971–1990 рр.** – відносна стабільність у навчальних годинах, відведених на вивчення іноземних мов (1971–1979 рр.) Велика увага приділяється розвитку усного мовлення, особливо діалогічного; посилилися вимоги до практичного оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо). У підручниках реалізується особистісно-діяльнісний підхід до процесу навчання іноземних мов, створюються посібники для учнів;

**1991–2001 рр.** – зростання кількості годин на вивчення іноземних мов упродовж усього десятиліття. У навчальних програмах основний акцент зроблено на практичному володінні мовою та іншомовною культурою, реалізовано компетентісний підхід до вивчення іноземних мов, відбито основні вимоги Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Процес створення підручників характеризується варіативністю та комунікативною



спрямованістю.

Виділені нами етапи іншомовної підготовки учнів педагогічних училищ допоможуть сформуванню цілісного системного уявлення про іншомовну освіту в Україні другої половини ХХ століття, визначити співвідношення між попереднім та наступними етапами розвитку іншомовної освіти, встановити наступність між ними та специфічні риси кожного з етапів.

**Висновки.** Незважаючи на складний історичний період другої половини ХХ століття, педагогічні училища залишались навчальним закладом середньої спеціальної освіти педагогічного профілю, які забезпечували кадрами початкової школи та дошкільні навчальні заклади, осередком учительства в Україні.

Отже, проаналізувавши історичні дані щодо іншомовної підготовки учнів педагогічних училищ, ми дійшли до висновку що:

- кожен етап характеризується позитивними змінами щодо навчання іноземних мов в середніх педагогічних закладах України;

- іншомовна підготовка в педагогічних училищах проводилась відповідно до вимог щодо володіння учнями іноземною мовою з урахуванням змін в освітній політиці держави певного історичного періоду.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Для подальшого дослідження необхідно вивчити та проаналізувати стан підготовки викладачів іноземних мов до професійної діяльності, обґрунтувати етапи розвитку теорії і практики навчання іноземних мов у педагогічних училищах та охарактеризувати їх особливості.

Цю інформацію можна застосувати як досвід навчання іноземних мов, основні положення, результати та висновки можуть бути використані в навчальних курсах з підготовки майбутніх філологів, лінгвістів, учителів мов. Дослідження становитиме основу подальшого історико-педагогічного компаративного вивчення розвитку теорії і практики навчання іноземних мов на різних історичних етапах розвитку вітчизняної середньої педагогічної освіти. Результати дослідження можна буде творчо використовувати в розробці теорії іншомовної освіти та під час формування її змісту в педагогічних навчальних закладах для забезпечення ефективного навчання іноземних мов, зіставлення та прогнозування результатів навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Розвиток психології навчання іноземних мов у 60-ті роки ХХ ст. / О. М. Ветохов // Історія педагогіки, психології, освіти. – 1999. – № 3. – С. 132-140.
2. Ветохов О.М. Розвиток психології навчання іноземних мов у 70-ті роки ХХ ст. / О. М. Ветохов // Історія педагогіки, психології, освіти. – 1999. – № 4. – С. 138-145.
3. Карпова В.Н. Еволюція цілей обучения иностранным языкам / В. Н. Карпова, А. В. Красуля // Педагогічні науки. – 1969. – № 4. – С. 247-257.
4. Методика интензивного обучения иностранным языкам / Т. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1982.
5. Кравчук Л.В. *Навчання іноземних мов у загальноосвітній школі України (друга половина ХХ століття)* : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Л.В.Кравчук. – Тернопіль, 2013.
6. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе / Л. С. Панова. – К. : Рад. школа, 1989. – 142 с.
7. Передерій Т.А. Мета навчання іноземної мови в радянській середній школі / Т. А. Передерій // Методика викладання іноземної мови. – 1969. – № 4. – С. 40-45.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи. – Київ : Шкільний світ, 2001.
9. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем /

О.В.Сухомлинська.- К. : А.П.Н., 2003. – 67 с.

10. Сухомлинська О.В.До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / О. В. Сухомлинська // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2003. – Вип. 176. – С. 161-169.

11. Фурман І. Стан викладання іноземних мов у загальноосвітніх закладах України на початку ХХ ст. / І.Фурман // Історія педагогіки. – 2000. – № 4. – С. 116-119.

#### **Анотація**

У статті вказані етапи іншомовної підготовки учнів педагогічних училищ з характерними особливостями кожного відповідно до розвитку освітньої системи України. В основу покладено історичні, соціальні та політичні фактори, які впливали на процес навчання іноземних мов; зміни в самій методичній науці, пов'язані з появою нових методичних ідей, цілей, змісту, методів і засобів навчання; здобутки зарубіжної методики навчання іноземних мов.

**Ключові слова:** іншомовна підготовка, педагогічне училище, навчання, іноземні мови, етап, реформа.

#### **Аннотация**

В статье указаны этапы обучения иностранным языкам учеников педагогических училищ с характерными особенностями каждого в соответствии с развитием образовательной системы Украины. Основой стали исторические, социальные и политические факторы, которые влияли на процесс обучения иностранным языкам; изменения в методической науке, связанные с появлением новых идей, целей, содержания, методов и средств обучения; достижения зарубежной методики обучения иностранных языков.

**Ключевые слова:** иноязычная подготовка, педагогическое училище, обучение, иностранные языки, этап, реформа.

#### **Summary**

The stages of foreign preparation of students of pedagogical schools are considered in the article. Characteristic features of each stage are given in accordance with development of the educational system of Ukraine. Historical, social and political factors that influenced on the process of studies of foreign languages are fixed in basis.

**Key words:** teaching foreign languages, pedagogical schools education, reform, stages.

**УДК 378.013**

**Г. А Удовиченко,**  
старший викладач  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## **ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Постановка проблеми.** Нова парадигма початкової школи представлена у вигляді Державних стандартів, зумовлена запитом суспільства на індивіда, здатного самореалізуватися в умовах швидкоплинних суспільно-економічних змін і являє собою зразок, за яким має перебудовуватися й вища педагогічна школа. Основою для підготовки вчителя нового покоління має стати спрямованість на реалізацію вимог Державних стандартів вищої освіти, де передбачається, що одним з основних критеріїв є підвищення рівня його компетентності. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці Галузевого стандарту підготовки фахівців початкового навчання компетентність представлена у вигляді комплексних, інтегрованих умінь, підпорядкованих системі типових задач професійної діяльності відповідно до виробничих функцій фахівця (охорона життя і здоров'я дитини, освітня, розвивальна, дидактико-методична, соціально-виховна, ціннісно-орієнтаційна, професійно-

особистісного самовдосконалення) [6, с. 150]. Ознакою рівня сформованості цих умінь виступає фахова компетентність. Учені (І. Зимня, В. Кальней, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, С. Шишов та ін.) визначають *фахову компетентність* як об'єктивну категорію, яка фіксує комплекс певного рівня знань, умінь, навичок тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Кожна з таких компетентностей передбачає володіння комплексною процедурою певного рівня засвоєння студентами не окремих, не пов'язаних між собою елементів знань і умінь, а відповідною сукупністю компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [5, с. 150].

**Мета статті** – розкрити етапи формування фахової компетентності в процесі дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вихідними передумовами публікації є науково-методичні дослідження психолого-педагогічних основ професійної діяльності вчителя, а саме: удосконалення навчально-пізнавального процесу у вищих навчальних закладах освіти (В. Бондар, С. Гончаренко, О. Мороз, В. Лозова та ін.), формування творчої активності студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (С. Беспалько, В. Борисов, Л. Гусак, В. Зілкевічус, В. Король, С. Кучеренко та ін.), упровадження компетентнісного підходу в зміст професійної діяльності (В. Бондар, І. Зимня, В. Кальней, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, С. Шишов та ін.).

Процес формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи відбувається поступово, і умовно його, на нашу думку, можна поділити на три етапи: мотиваційно-цільовий, когнітивно-моделювальний та тренувально-рефлексивний. Його доцільно розглядати як цілісну, спеціально організовану, теоретичну і практичну, аудиторну і позааудиторну суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і студентів.

Усі етапи взаємопов'язані між собою, носять цілісний характер, але для дослідження були штучно віділені.

Розкриємо особливості організації кожного з етапів формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

**I. Мотиваційно-цільовий етап,** пропедевтичний за своїм характером, охоплював I-II курси навчання студентів у ВНЗ. Назва етапу обумовлена тим, що для успішного формування фахової компетентності необхідне, крім навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає засвоєння знань про способи педагогічної взаємодії, ще й внутрішнє прагнення до педагогічної діяльності, а саме: професійно-ціннісні мотиви, стійкий особистий інтерес до її виконання та аналізу досягнутих результатів. Ця думка базується на дослідженнях психологів (І. Бех, В. Богоявленський, В. Вилюнас, В. Крутецький, В. Семиченко та ін.), які довели, що мотивація – як система цілей, потреб, мотивів, що спонукають людину оволодівати знаннями, способами пізнання, свідомо ставитися до навчання – стимулює протікання мислительних процесів, виступає джерелом активності людини, мобілізує творчі сили особистості, виступає важливою внутрішньою умовою формування якостей особистості.

**Мета цього етапу** – забезпечити мотивацію майбутніх учителів до оволодіння знаннями дидактичного і методичного характеру на аудиторних

заняттях з дидактики, методик початкового навчання, пропедевтичній навчально-педагогічній практиці. Зміст діяльності з формування фахової компетентності передбачає:

1. Визначення програмових вимог до базових (основних) знань студентів на основі аналізу ОКХ і ОПП Галузевого стандарту підготовки майбутнього вчителя початкової школи, навчальних програм і посібників з дидактики, методик викладання української мови, математики та природознавства, інструктивно-методичних матеріалів до всіх видів неперервної педагогічної практики.

2. Добір адекватних методів, прийомів, засобів, необхідних для формування фахової компетентності в студентів.

3. Особистісну мотивацію, активізацію внутрішніх спонукальних сил студентів до оволодіння теорією і практикою педагогічної діяльності, засвоєння основних завдань майбутньої професійної діяльності на основі розкриття й усвідомлення професійної та особистісної значущості оволодіння комплексними педагогічними вміннями, розвиток моральної зацікавленості, інтересу до психолого-педагогічних знань, прагнення до активної пізнавальної й практичної педагогічної діяльності. За даними психологів, найбільш дієвим є мотив, який має гостру суб'єктивну значимість. Тому необхідно, щоб студенти вважали поставлену педагогічну задачу особистісно значимою. Навчальний матеріал повинен бути сконструйовано і викладено майбутнім учителям таким чином, щоб у кожній темі лекційного курсу дидактико-методичних дисциплін теоретичні положення ілюструвались результатами експериментальних психолого-педагогічних досліджень та досягненнями передового педагогічного досвіду. Це сприяло б формуванню в студентів потреби в безперервному самовдосконаленні.

4. Оволодіння студентами теоретичними знаннями про: а) цілі і завдання професійної діяльності та шляхи їх реалізації; б) особистісні якості педагога, функції та види діяльності вчителя початкової школи; в) принципи, методи, прийоми, форми, засоби навчання й виховання молодших школярів; г) способи організації педагогічно доцільної взаємодії з учнями; д) вимоги до результатів професійної діяльності.

5. Вивчення, аналіз, оцінку фактів і явищ навчально-виховної взаємодії учителів початкової школи з учнями; використання інноваційних методів включеного спостереження за роботою вчителів-практиків, комп'ютерних тестів, завдань, засобів мережі Інтернет; особистісно орієнтованих технологій цільового мікронавчання, варіативного конструювання і розв'язування студентами певних навчально-професійних задач і ситуацій репродуктивного, частково пошукового і дослідницького характеру, які забезпечували б можливість повноцінного залучення студентів до педагогічної взаємодії з учнями.

Особливість цього етапу – діяльність, спрямована на забезпечення мотивації, пізнавального інтересу, сприйняття студентами цілей навчання; систематичного, цілеспрямованого осмислення зразків педагогічної діяльності; поєднання елементів пізнавальної та практичної діяльності студентів; усвідомлення практичної значущості засвоєваних знань, залежності успіхів у майбутній професійній діяльності від рівня

сформованості фахової компетентності.

**II. Когнітивно-моделювальний етап** триває протягом III–IV курсів і ґрунтується на психолого-педагогічних дослідженнях, у яких знайшло підтвердження положення про те, що всі вміння формуються і виявляються в діяльності, яка потребує цих умінь. Тому процес засвоєння студентами знань під час аудиторних занять доповнювався практичною тренувально-виконавчою діяльністю майбутніх учителів. *Мета цього етапу* – залучити студентів на практичних і лабораторних заняттях з методики навчання української мови, математики, літературного читання до виконання різноманітних видів діяльності вчителя початкової школи на основі системи завдань і вправ, які поступово ускладнюються і забезпечують формування фахової компетентності. Зміст діяльності з формування фахової компетентності передбачає:

1. Актуалізацію опорних знань студентів, поглиблення або засвоєння нових знань про способи виконання педагогічної діяльності. Завдання викладача полягає в тому, щоб шляхом пояснення будови дії та виявлення її практичної цінності викликати інтерес у студентів до оволодіння кожним умінням, розширити, систематизувати й узагальнити уявлення й поняття, акцентувати увагу на труднощах, з якими можуть зустрітися майбутні вчителі в процесі організації педагогічної взаємодії з суб'єктами навчально-виховної діяльності.

2. Демонстрацію (показ) викладачем ВНЗ, методистом, учителем початкової школи зразків педагогічної діяльності (методів, прийомів, форм, засобів педагогічно доцільної взаємодії з молодшими школярами, співробітництва з батьками учнів, співтворчості з колегами, педагогічно доцільних відносин з адміністрацією школи та взаємодії з громадськістю); використання особистісно орієнтованих технологій цільового мікронавчання, розв'язування певних навчально-професійних задач і ситуацій; інноваційних методів включеного спостереження за роботою вчителів-практиків та індивідуального аналізу результатів діяльності, опорних знаків-орієнтирів; аудіовізуальної та комп'ютерної техніки – відеозаписів безпосередньої педагогічної взаємодії, комп'ютерних тестів та завдань, засобів мережі Інтернет. Студентів знайомлять з тим, як правильно виконати педагогічні дії, спираючись на глибокі й міцні знання про спосіб виконання. Показ різноманітних зразків педагогічної дії необхідний, щоб попередити помилки початкових кроків діяльності студентів, що можуть закріпитися в процесі подальших вправ.

3. Залучення кожного студента до різних видів педагогічної діяльності, формування фахової компетентності в реальному навчально-виховному процесі. З цією метою майбутнім учителям пропонується виконання навчально-професійних задач, розв'язання ситуацій, спрямованих на вдосконалення способу виконання дії і передбачали репродуктивне і частково пошукове застосування в своїй діяльності комплексних міжпредметних умінь.

Характерним для цього етапу є забезпечення активної й свідомої участі студентів у формуванні фахової компетентності; попередження “сліпого” копіювання тієї чи іншої педагогічної дії; спонування до систематичного, усвідомленого, цілеспрямованого, творчого аналізу зразків

педагогічної діяльності; самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль і самооцінка професійної діяльності; реалізація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії на рівні співробітництва.

**III. Тренувально-рефлексивний етап** охоплює навчання студентів на IV курсі, під час проходження виробничої практики. Його назва обумовлюється тим, що на цьому етапі відбувається рефлексивне ставлення студентів до процесу і результатів власної педагогічної діяльності, що виступає істотною умовою правильності її побудови.

*Мета цього етапу* – удосконалення оволодінням фаховою компетентністю, зосередження уваги студентів на змістові власних педагогічних дій з точки зору їх доцільності й відповідності конкретному педагогічному завданню. Зміст діяльності з формування фахової компетентності полягає у:

1. виконанні студентами спеціальних завдань, вправ, ситуацій для вдосконалення і контролю викладача за рівнем сформованості фахової компетентності;

2. участі в багатофункціональних ділових іграх, які вимагали від студентів узагальненості, широкого переносу та самостійного застосування комплексних кваліфікаційних умінь у змінених ситуаціях;

3. інноваційному моделюванні за заданими творчими ситуаціями педагогічної взаємодії з різними суб'єктами навчально-виховного процесу; творчому використанні майбутніми вчителями аудіовізуальної й комп'ютерної техніки, мережі Інтернет під час виконання педагогічних завдань у варіативних умовах;

Істотним для цього етапу є забезпечення самостійності й потреби майбутніх учителів у систематичному самоаналізі, самоконтролі й самооцінці професійної діяльності; творче оволодіння фаховою компетентністю; реалізація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії на рівні співтворчості.

Таким чином, процес формування фахової компетентності має такі особливості: 1) розтягнутий у часі характер, тобто фахова компетентність формується поступово; 2) процес формування фахової компетентності має комплексний і цілісний характер, тобто в кожний окремо взятий період навчання студентів на аудиторних заняттях чи практики в майбутніх учителів формується не одне уміння, а цілий їх комплекс; 3) формування фахової компетентності має інтегративний характер, тобто спочатку виробляються первинні вміння, які потім доповнюються новими знаннями і навичками, вдосконалюються, поступово набуваючи необхідної завершеності. Для забезпечення ефективності формування фахової компетентності необхідна спеціальна організація цілісного процесу в єдності виявлених послідовних, взаємозумовлених етапів: мотиваційно-цільового, когнітивно-модульовального і тренувально-рефлексивного.

У межах цієї статті ми намагалися розкрити етапи формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи. У подальшому планується висвітлення проблеми застосування імітаційних технологій, як одного із засобів формування фахової компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – №9. – С. 20–27.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання” / за заг. ред. В.І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання” / за заг. ред. В.І. Бондаря. – К., 2006. – 57 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібліотека з освітньої політики [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : “К. І. С.”, 2004. — 112 с.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
6. Шапошнікова І.М. Теоретичні засади забезпечення фахової підготовки вчителя початкової школи / І.М. Шапошнікова // Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 38. – С. 131-137

#### Анотація

У статті розкриваються етапи формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

**Ключові слова:** фахова компетентність, Галузевий стандарт підготовки фахівців початкового навчання, етапи формування: мотиваційно-цільовий, когнітивно-моделювальний, тренувально-рефлексивний.

#### Аннотация

В статье рассматриваются этапы формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, Государственный стандарт подготовки специалистов начального образования, этапы формирования: мотивационно-целевой, когнитивно-моделирующий, тренеровочно-рефлексивный.

#### Summary

The stages of forming of professional competence of the future teacher of primary school are examined in the article.

**Keywords:** professional competence, State standard of preparation of experts of an elementary education, forming stages.

### УДК 37.0 (09) (477): 372 (075)

**І. Г. Улюкаєва,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

### РОЗБУДОВА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ПОВОЄННІ РОКИ (1943 -1960 рр.)

**Постановка проблеми.** Кожен етап становлення і розвитку вітчизняної дошкільної освіти потребує всебічного комплексного дослідження, що дозволяє відтворити цілісну картину розвитку дошкільної освіти протягом усієї її історії.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Огляд історико-педагогічних джерел показав, що сучасні дослідники вітчизняної дошкільної освіти досить часто зверталися до другої половини ХХ ст. Їх розвідки були присвячені або історичному аспекту певних педагогічних проблем: зокрема, розвитку дошкільних закладів у сільській місцевості (Л. Меленець), трансформації змісту передшкільної освіти (Т. Степанова), формуванню здорового способу

життя (А. Чаковець), підготовці дітей до школи (Т. Бондаренко), або регіонів: розвитку дошкільної освіти на Київщині (О. Венгловська), Донецькому регіоні (Н. Гарань), Херсонщині (І. Цюпак). Проте комплексних історико – педагогічних досліджень цього періоду не здійснювалося.

**Мета** статті – розглянути процес розбудови дошкільної освіти в Україні після звільнення її території від фашистської окупації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поступовий розвиток суспільного дошкільного виховання було перервано в червні 1941 року. У 1941-1943 роках територія України була окупована німецькими військами. Тут відбувалися жорстокі бої, були зруйновані тисячі українських міст і сіл, загинули мільйони українців. Значних збитків зазнала система освіти. Було знищено багато дитячих садків, шкіл, середніх та вищих навчальних закладів. Функціонування закладів освіти на окупованій території практично припинилося. Частина навчальних закладів була евакуйована в східні республіки колишнього Радянського Союзу, де вони й продовжували свою діяльність.

У східні райони разом із підприємствами евакуювалися цілі дитячі садки. Ураховуючи те, що в умовах війни жінки ставали головною робочою силою, питанням створення дитячих садків приділялася велика увага. У більшості дошкільних закладів було збільшено час перебування дітей, широке розповсюдження отримали так звані "цілодобові групи". Упроваджувався новий тип виховних закладів – дошкільні інтернати, де виховувалися діти, які тимчасово залишилися без опіки батьків. Широке розповсюдження отримали дошкільні дитячі будинки.

Щойно в 1943 році територія України була звільнена від фашистських загарбників, розпочалася робота з відбудови зруйнованого. Разом із розбудовою важливих промислових об'єктів ремонтували зруйновані та будували нові дитячі садки. У ремонті приміщень дитячих садків та створенні матеріальної бази активну участь брали вихователі. Досить типовим у цьому відношенні був такий факт: наприкінці 1943 року в місячний термін вихователями було розбудоване зруйноване приміщення дитячого садка №2 в м. Мелітополі Запорізької області. До речі, в Запорізькій області, значною мірою завдяки ентузіазму працівників дошкільних закладів, опіки місцевих органів влади і підприємств до 1 січня 1944 року було відкрито 29 дошкільних закладів із контингентом 1869 дітей. А на початок 1945 року в області працювали вже 98 дошкільних закладів із контингентом 5659 дітей [10].

Відразу ж після закінчення війни було поставлено завдання в короткий термін вийти на довоєнні показники з кількості дитячих садків та охоплення ними дітей. 5 червня 1945 року Рада Народних Комісарів УРСР прийняла Постанову "Про розширення мережі дитячих садків і покращення їх роботи". Цією постановою передбачалося будівництво у великих обсягах нових дошкільних закладів й відбудова відкритих у довоєнні роки.

На 1 січня 1945 року в Україні функціонувало 1862 дитячих садки, у яких виховувалося 102828 дітей. 1 серпня того ж року кількість дитячих садків складала 2340 із загальним контингентом 140493 дитини [10].

До 1 серпня 1946 року кількість дитячих садків збільшилася до 2608, з них – 1941 д/с у містах, 667 д/с – у селах. Мережа дитячих садків була нерівномірною: в Сталінській (нині Донецький обл.) функціонувало 404 д/с,



Ворошилоградській (нині Луганській) – 241 д/с, Дніпропетровській – 203 д/с, Харківській – 181 д/с, Запорізькій – 106 д/с, Сумській – 73 д/с, Полтавській – 86 д/с, Львівській – 70 д/с, Волинській – 27 д/с, Рівненській – 24 д/с та ін. [8].

Ураховуючи те, що в цей час було багато хворих дітей, дітей із слабким, підірваним здоров'ям, уряд прийняв рішення про відкриття санаторних дитячих садків. Значного розповсюдження здобули цілодобові дитячі садки або групи. Вони відкривалися з метою створення сприятливих умов для жінок-трудівниць.

Попри всі труднощі, в цей період велася робота над покращенням діяльності дитячих садків. У лютому 1947 року Народний комісаріат освіти УРСР затвердив новий "Статут дитячого садка" [1].

На відбудову мережі дошкільних закладів були спрямовані зусилля центральних та місцевих органів влади, підприємств, колгоспів, органів народної освіти, громадських організацій. Суспільне дошкільне виховання розглядалося як справа державного значення. На урядовому рівні приймалися постанови, директивні документи, визначалися конкретні плани будівництва нових дитячих садків, матеріального їх забезпечення. Завдяки постійній увазі й опіці за досить короткий термін вдалося досягти значних успіхів. За даними на 1951 рік, в Україні налічувалося 3000 дитячих садків, у яких виховувалося 143000 дітей. Кількість дошкільних працівників складала 11000 осіб [4].

Темпи росту кількості дошкільних закладів не зменшилися і в наступні роки. За 1950-1953 роки було введено в експлуатацію 297 новозбудованих дитячих садків на 24650 місць. Тільки в Києві в 1950-1953 роках було відкрито 17 дитячих садків на 3500 місць. У 1951-1955 роках у столиці України було введено в дію 63 нових дитячих садки. У 1951-1953 роках у м. Дніпропетровську було побудовано 35 дитячих садків [3].

На початок 1954 року в Україні налічувалося 3400 дитячих садків з контингентом 182000 дітей. Значна кількість дітей відвідувала сезонні дитячі садки, мережа яких на той рік складала 25226 одиниць. У 1956 році сезонних дитячих садків налічувалося вже 27500, у яких загалом було 1051500 дітей [3].

У 1955 році в Україні функціонувало 3713 постійних дошкільних закладів з контингентом 215700 дітей; у 1957 році – 3956 дошкільних закладів із контингентом 235956 дітей. Більше всього дитячих садків будувалися в промислових центрах – на Донбасі, у Дніпропетровській і Запорізькій областях, у містах Києві, Харкові [9].

Як і в довоєнний період, значна увага приділялася розвитку суспільного дошкільного виховання на селі. Практично в кожному колгоспі й радгоспі були створені сезонні дитячі садки або майданчики. Активну участь у їх організації брали вчителі, старшокласники місцевих шкіл. Було налагоджено шефство стаціонарних дитячих садків міста над сільськими сезонними дошкільними установами. Щороку навесні відділи народної освіти організовували курсову підготовку вихователюк-колгоспниць. Так, у 1950 році було підготовлено для роботи в сезонних дошкільних установах 16000 колгоспниць. Разом з тим, сезонні дитячі садки, там, де для цього створювалися умови, поступово перетворювалися на постійні.

Проголошувалося гасло: “Кожному колгоспу – зразкову постійно діючу дитячу установу” [4].

Зважаючи на те, що в повоєнні роки багато дітей мали слабе здоров'я, в дитячих садках значна увага приділялась здоров'ю дітей, їх фізичному розвитку. Була прийнята спеціальна постанова уряду про проведення оздоровлення дітей-дошкільників улітку. Десять тисяч дітей із промислових центрів України проводили літо на дачах, на узбережжі Чорного та Азовського морів, на березі Дніпра. Так, у Сталінській (Донецькій) області на добре обладнаних дачах у зеленій зоні щороку відпочивало до 9000 дітей Донбасу. У багатьох містах були організовані санаторні дитячі садки [7].

Якщо в перші повоєнні роки дошкільні заклади відкривалися у відремонтованих довоєнних будівлях, дуже часто в пристосованих приміщеннях, то чим далі стало з'являтися все більше новобудов. Архітектурним управлінням при Раді Міністрів УРСР було розроблено кілька варіантів типових проектів дошкільних установ як для міста, так і для села.

Незважаючи на тяжке становище країни, багато робилося для створення в дитячих садках необхідних умов для виховання дітей. З кожним роком покращувалася матеріальна база: дитячі садки забезпечувалися меблями, різноманітним інвентарем, зокрема, для занять з фізичного виховання, іграшками, ігровим будівельним матеріалом, музичними інструментами тощо.

Матеріальне забезпечення дитячих садків покращувалося значною мірою завдяки допомозі шефів. У шкільних майстернях, на підприємствах виготовляли для підшефних дошкільних установ меблі, необхідне обладнання, іграшки. Але вимоги до обладнання дошкільних закладів постійно зростали. 10 квітня 1952 року уряд УРСР прийняв Постанову, якою визначалося завдання збільшення асортименту іграшок, покращення їх якості і “відповідності педагогічним цілям” [6].

Міністерство народної освіти УРСР тримало під постійним контролем стан суспільного дошкільного виховання. У травні 1952 року відбулася республіканська нарада з питань дошкільного виховання, на якій були присутні 150 керівників дошкільної галузі різного рівня. На нараді обговорювалося питання виконання органами народної освіти постанови ЦК КП(б)У “Про заходи поліпшення роботи дошкільних установ та установ по охороні материнства і дитинства в УРСР” (1949). Заступник міністра освіти Г. Сушан, який виступав на нараді, відзначив, що хоча в системі дошкільного виховання і є значні досягнення, між тим, багато проблем ще залишилося. Головна – ріст мережі дитячих садків не задовольняв потреби в них. Крім того, іноді організація виховання дітей, методична робота в дошкільних закладах були на низькому рівні. У травні 1951 року поновив свою діяльність журнал “Дошкільне виховання” (до 1941 року – “За комуністичне виховання дошкільника”), але до нього було висловлено багато претензій. Редакції журналу було рекомендовано покращити зв'язок із дошкільними працівниками й висвітлювати на своїх сторінках кращий педагогічний досвід, а також виносити на обговорення гострі дискусійні питання. На нараді також порушувалася проблема забезпечення дитячих садків підготовленими педагогічними кадрами й підвищення кваліфікації дошкільних працівників усіх категорій [7].

Між тим, кадровий склад постійно покращувався. У 1950-1952 роках до дитячих садків республіки було направлено 2090 випускників дошкільних відділень педагогічних училищ.

Підвищення кваліфікації дошкільних працівників здійснювалося через методичні об'єднання, семінари, курси, науково-практичні конференції. Центром організації методичної роботи, а також вивчення, узагальнення й поширення передового досвіду стали кабінети дошкільного виховання обласних інститутів удосконалення учителів. Діяльність цих кабінетів з кожним роком покращувалася.

У повоєнні роки була продовжена робота над змістом дошкільного виховання і створення програмно-методичних документів. Але на той час остаточно було впроваджено уніфікування програмних і навчально-математичних матеріалів. Документи, що розроблялися в Москві, були обов'язковими для всіх республік. Вони доопрацьовувалися республіканськими науково-методичними органами, які вносили до них незначні регіональні зміни й затверджувалися республіканськими Наркомпросами (пізніше міністерствами освіти) У 1945 році в РСФСР було прийнято новий варіант "Керівництва для вихователя дитячого садка". У його основу було покладено документ з аналогічною назвою, затверджений у 1938 році, але він зазнав певних змін і доповнень. В Україні цей документ був дубльований програмою під назвою "Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка" (1947).

Як зазначалося раніше, в "Керівництві..." (1938) не було розділів "Суспільне виховання", "Заняття з читання та письма", які існували у "Програмах" (1934). У "Керівництві..." (1945) цей матеріал знову був включений і розміщений у розділах "Знайомство з довкіллям", "Рідна мова".

З метою покращення виховного впливу сім'ї на дітей було введено спеціальний розділ "Робота дитячого садка з сім'єю", у якому визначались її зміст, форми і методи.

Новим "Керівництвом..." (1945) вводилися в режим дня дитячого садка "обов'язкові заняття". У попередніх програмних документах вони називалися по-іншому: "організовані заняття" ("Програми..." 1934), просто "заняття" ("Керівництво..." 1938).

У доповнення до "Керівництва..." (1945) була підготовлена ціла низка методичних листів: "Лічба і число в дитячому садку", "Фізичне виховання у дитячому садку", "Робота дитячого садка із сім'єю", "Рідна мова у дитячому садку", "Творчі ігри в дитячому садку", "Обов'язкові заняття в дитячому садку".

У 1953 році вийшло третє видання "Керівництва для вихователя дитячого садка", а у 1955 році його український варіант під назвою "Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка". При складанні програми було враховано й досвід роботи дошкільних установ, а також результати педагогічного експерименту, проведеного науковцями сектору дошкільного виховання Академії педагогічних наук РРФСР і відділом дошкільної педагогіки УНДІП. Цей документ складався з п'яти розділів: "Завдання і зміст роботи дитячого садка", "Молодша група", "Середня група", "Старша група", "Робота дитячого садка з батьками", а також додатків, у яких визначалися необхідні для забезпечення педагогічного процесу іграшки, посібники, обладнання та меблі.

Освітньо-виховна робота планувалася по вікових групах. У межах кожної вікової групи були підрозділи: “Задачі виховання і особливості певного віку дітей”, “Організація життя дітей і виховання їх поведінки”, “Фізичне виховання”, “Ігри”, “Рідна мова і ознайомлення з довкіллям”, “Лічба”, “Малювання, ліплення, аплікація, конструювання” (починаючи із середньої групи), “Музичне виховання”.

У новому “Керівництві для вихователів” була чітко визначена мета виховання в дитячому садку – всебічний розвиток дитини. Наголошувалося на одному із завдань дошкільної установи – підготовці до школи. Підкреслювалося, що наступність у діяльності дитячого садка і школи є важливою умовою всебічного розвитку особистості.

У програмі були окреслені провідні напрями всебічного розвитку дітей дошкільного віку та визначені головні засоби, якими воно здійснюється, а саме: гра, праця й навчання. На перше місце серед них було поставлено гру в її різноманітних видах. Зазначалося, що гра є основною діяльністю дітей дошкільного віку, без якої “життя їх не може бути ні повним, ні щасливим”.

У “Керівництві” 1953 року значна увага була приділена трудовому вихованню. Було зроблено спробу подати наростання трудових завдань для кожної вікової групи.

Визнаючи навчання одним із засобів всебічного розвитку особистості, укладаючи програми зазначили, що воно може здійснюватися в різних формах. Між тим, наголошувалося, що головною формою навчання в дитячому садку є заняття.

У програмі були чітко визначені розділи, за якими має проводитися навчання на заняттях, а саме: “Малювання”, “Ліплення”, “Конструювання”, “Лічба” (у середній та старшій групах), “Розвиток мови в зв’язку з ознайомленням з предметами та явищами природи і суспільного життя”. Також визначалась кількість занять та їх тривалість для кожної вікової групи. Так, для молодшої групи встановлювалося одне заняття тривалістю в 10-15 хвилин; для середньої – два заняття тривалістю від 15 до 20 хвилин і в старшій групі теж два заняття – по 20-25 хвилин.

При складанні “Керівництва для вихователя” й визначенні насамперед програмного матеріалу, його укладачі намагалися максимально врахувати особливості дітей кожної вікової групи. Було підкреслено намагання встановити наступність у роботі вікових груп.

У кожному з розділів “Керівництва...” були подані вказівки щодо методів і прийомів роботи. Особлива увага зверталась на ті методи і прийоми, які сприяють нагромадженню чуттєвого досвіду.

У програмі наголошувалося на тому, що вся робота в дитячому садку проходить під керівництвом вихователя. Була визначена провідна роль вихователя в організації навчання, гри і праці дітей. Остаточо було покінчено із впливом ідеї вільного виховання, зокрема, стосовно місця й ролі вихователя в педагогічному процесі дитячого садка.

У 50-ті роки в Україні була продовжена робота з розробки теорії та методики дошкільного виховання. У цей час вона зосереджувалася головним чином у відділі дошкільного виховання УНДІП. Науковці відділу працювали над такими проблемами: Є. Сухенко розробляла питання розумового та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку; К. Савельєва

вивчала шляхи збагачення словника на основі активізації пізнавальної діяльності та розширення світогляду; Г. Лоза розробляла методи та прийоми розвитку мови у дітей раннього віку, вивчала педагогічні умови засвоєння дітьми до трьох років граматичної будови української мови; К. Назаренко, Г. Лоза, З. Лебедева працювали над обґрунтуванням системного підходу до навчання в дитячому садку та змісту базових знань, які можуть засвоїти дошкільники; М. Шейко, Т. Дмитренко розробляли систему фізичних вправ, рухливих ігор та занять.

Результати досліджень були відображені в надрукованих у цей період посібниках: М. Шейко “Фізкультурні заняття в дитячому садку” (1956), “Рухливі ігри” (1957), Є. Сухенко “Рідна мова в дитячому садку (молодша група)” (1955), “Виховання дитини-дошкільника в сім’ї” (1958), Т. Введенська “Трудове виховання в дитячому садку” (1959), Т. Губенко “Виховання слухняності та дисциплінованості у дітей дошкільного віку” (1958).

У 50-ті роки було розбудоване зруйноване в роки другої світової війни й закладений фундамент подальшого розвитку теорії і практики дошкільного виховання.

Успіхи, досягнуті суспільним дошкільним вихованням у 50-80 роки, стали можливими значною мірою завдяки проведеній у цей період активній роботі з підготовки педагогів дошкільного виховання.

Дошкільна педагогічна освіта, як і вся освітня галузь, у роки війни була зруйнована. Але відразу ж після визволення території України почалася робота з її розбудови.

Була прийнята низка заходів щодо відновлення роботи педагогічних навчальних закладів. Особлива увага приділялася середній ланці системи педагогічної освіти. Саме на неї була покладена підготовка вчителів початкової школи і вихователів дитячих садків, відродження яких було визначено першочерговим завданням.

У повоєнні роки продовжувала функціонувати система педагогічної освіти, прийнята ще на початку 30-х років. 20 лютого 1945 року Рада Народних Комісарів УРСР прийняла Постанову “Про затвердження мережі педагогічних училищ, її контингенту та плану прийому слухачів на 1945/1946 навчальний рік”. Відповідно до цього документа, в Україні до початку 1945/1946 навчального року було відкрито 82 педагогічних училища. У першому повоєнному навчальному році вихователів дошкільних закладів готували у 8 педагогічних училищах. Загальна кількість учнів складала 382 особи. Розпочав роботу факультет дошкільного виховання в Київському педагогічному інституті [8].

Швидке зростання мережі дитячих садків вимагало значної кількості дошкільних працівників. Це зумовило пошук форм їх прискореної підготовки. Став у пригоді досвід розгортання курсової підготовки, здобутий у 30-ті роки. Разом з тим, була започаткована така форма прискореної підготовки вихователів для дитячих садків, як педагогічні класи при жіночих загальноосвітніх середніх школах. У 1945/1946 навчальному році такі класи були відкриті при 6 школах; у 1946/1947 навчальному році – 24. У 1952/1953 навчальному році педагогічні класи в Україні були ліквідовані, але до цієї форми знову повернулися у 80-ті роки [8].

Стан середньої педагогічної освіти протягом повоєнних десятиріч

характеризувався динамізмом і нестабільністю. Про це свідчать статистичні дані щодо мережі педагогічних училищ у різні роки: у 1945 році в Україні функціонувало 82 педагогічних училища, 1950 р. – 80; 1955 р. – 65; 1960 р. – 37.

Причин такого динамізму було декілька. Найголовніша – та, що, відкриваючи у 1945 році таку велику кількість педагогічних училищ, керівні державні органи виходили з існуючої на той час потреби у вчителів початкових класів і вихователів дошкільних закладів. Коли ж попит на педагогів відповідних спеціальностей в окремих регіонах значною мірою задовольнявся, мережа педагогічних училищ переглядалась і скорочувалася. Закривалися, в першу чергу, ті навчальні заклади, в яких не змогли налагодити якісної підготовки фахівців, була слабка матеріальна база. Акценти з кількості поступово пересувалися на якість підготовки. Усе це повною мірою стосувалося й мережі дошкільних відділень у педагогічних училищах. У 1948/1949 навчальному році дошкільні відділення були у 23 педагогічних училищах; в 1950/1951 навчальному році – у 17; в 1952/1953 навчальному році – у 13 [8].

**Висновки.** У 1943 – 1960 рр. в Україні була проведена велика робота з розбудови суспільного дошкільного виховання, яке понесло значних втрат у війні 1941 – 1945 рр. Завдяки діяльності органів влади та педагогічних колективів у короткий термін вдалося відтворити до довоєнного рівня мережу закладів суспільного дошкільного виховання, підготувати відповідну до потреб кількість дошкільних працівників, продовжити діяльність з розробки програмно-методичних матеріалів.

**Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження** полягають у комплексному вивченні розвитку суспільного дошкільного виховання в наступні історичні періоди.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Статут дитячого садка / Затверджений Народним комісаріатом освіти УРСР від 18 лютого 1947 р. / Довідник дошкільного працівника. – К. : Рад. школа, 1980. – С.22-40.
2. Про заходи до розширення мережі дитячих закладів та родильних будинків і поліпшення їх роботи / Постанова Ради Міністрів СРСР від 18 травня 1949 р. № 2004 / Там же. – С. 209.
3. Йогансен М. Розширення мережі дитячих садків на Україні / М. Йогансен, Н. Промислова // Дошкільне виховання. – 1954. – № 1. – С. 7-9.
4. Переверзева Н. Ю. Піднесімо якість роботи дошкільних установ УРСР / Н. Ю. Переверзева // Дошкільне виховання. – 1951. – № 1. – С. 8-13.
5. Переверзева Н.Ю. Розвиток громадського дошкільного виховання в колгоспах Української РСР / Н.Ю. Переверзева // Дошкільне виховання – 1987. – № 9. – С. 5-9.
6. Республіканська нарада з питань дошкільного виховання // Дошкільне виховання. – 1952. – № 7. – С. 44-46.
7. Сушан Г.І. Стан роботи і завдання дошкільних установ УРСР / Г. І. Сушан // Дошкільне виховання. – 1952. – № 7. – С. 3-9.
8. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навч. посіб. / І.Г. Улюкаєва. – Донецьк : ЛАНДОН ХХ, 2011. – 231 с.
9. У новому навчальному році // Дошкільне виховання. – 1957. – № 9. – С. 1-4.
10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України: ф.166, оп.15. спр.83; ф.582, оп.10, спр.64, 144

#### Анотація

У статті висвітлено процес розбудови дошкільної освіти в Україні у 1943 – 1960 рр. Розглянуто організаційні заходи щодо поширення мережі дошкільних закладів та покращення їх діяльності в цей період. Проаналізовано основні напрями роботи над удосконаленням змісту дошкільної освіти. Відображено підготовка педагогів для системи дошкільної освіти.

**Ключові слова:** дошкільний заклад, дитячі садки, програмно-методичні матеріали, педагогічні училища.

**Анотація**

В статье освещен процесс восстановления дошкольного образования в Украине в 1943 – 1960 гг. Рассмотрены организационные мероприятия по расширению сети дошкольных учреждений и улучшения качества их деятельности в этот период. Проанализированы основные направления работы над усовершенствованием содержания дошкольного образования. Отражена подготовка педагогов для системы дошкольного образования.

**Ключевые слова:** дошкольное учреждение, детские сады, програмно-методические материалы, педагогические училища.

**Summary**

The article highlights the process of restoration of pre-school education in Ukraine in 1943 – 1960 years. There have been considered arrangements for the expansion of the network of preschool institutions and improve the quality of their activities in this period.

**Key words:** preschool, kindergarten, software, teaching materials, teacher training schools.

УДК 378.147.091.313-051

**Г. В. Фаюк,**

учитель іноземних мов

(Одеська Маріїнська гімназія

Одеської міської ради Одеської області)

## **ПРОЕКТНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ: МІСЦЕ ДЕФІНІЦІЇ В ТЕРМІНОЛОГІЧНОМУ ПОЛІ СУЧАСНОЇ НАУКИ**

В умовах переходу до нових економічних відносин найгострішою є проблема підготовки підростаючого покоління до реальних умов життя. У вирішенні цієї важливої проблеми значна роль відводиться вчителю. Для того, щоб він міг використовувати на практиці сучасні технології і засоби навчання, спрямовані на формування життєвої компетентності учнів, необхідна відповідна підготовка. Важливою умовою підготовки є становлення проектної діяльності вчителя як складової професійної діяльності, а також домінуючого чинника переходу до нової освітньої парадигми. Підготовка вчителя, здатного до проектування власної діяльності в різних соціокультурних ситуаціях, зокрема, організації проектного навчання, що визначає його професіоналізм і рівень сформованості професійно-педагогічної культури (володіння професійними уміньми на проектно-діяльнісному рівні), стає однією з найбільш значущих проблем педагогічної освіти.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє виділити кілька груп наукових праць, у яких досліджується ця міждисциплінарна проблема.

Питанням теоретичних засад формування готовності педагога до різних видів професійної діяльності присвячені праці І. Гавриш, К. Дурай-Новакової, Н. Кузьміної, А. Ліненко, К. Макагон, Л. Мітіна, О. Пехота, В. Сластьонін та інші.

Проблеми готовності вчителя до проектної діяльності знайшли своє відображення у дослідженнях І. Зязюна, О. Пехоти, Г. П'ятакової, Л. Онищук, Н. Яковлевої, Ю. Клетної, І. Княжевої, М. Коляди, Г. Муравйової, Л. Ноздріної, І. Ящук, Т. Мантули, Н. Плахотнюка, Т. Подобедової, О. Солом'яного, Н. Чепурної, Г. Швецової та інших.

Становлення проектної культури пов'язане з розвитком загальної культури людини. Осмисленню цього аспекту проблеми сприяють праці М. Бахтіна, Г. Батіщева, В. Біблера, Л. Виготського, І. Відта, О. Газмана, В. Зінченка, М. Кагана, Л. Когана, Н. Крилової. Багатоаспектному феномену проектної культури присвячені роботи І. Колесникової, О. Маркова, В. Радіонова, Ю. Фильчакової, В. Ченобитова.

Проаналізовані дослідження засвідчили, що рівень наукових напрацювань є досить широким: від розгорнутих концепцій та ґрунтовних позицій до первинних уявлень та формулювань. Але множинність семантик та неоднозначність їх тлумачень певною мірою утворюють негативне тло для дослідження процесу підготовки вчителя до проектної діяльності і формування проектної культури, що спонукає інтегрувати цей феномен в єдине концептуальне бачення, що й обумовило вибір теми нашого дослідження.

**Мета статті** полягає в розкритті сутності проектної культури та її основних дефініцій.

Розглянемо спочатку родові поняття категорії “проектна культура”: “проект”, “метод проектів” та “технологія проектного навчання”.

Термін “проект” має дуже багато визначень залежно від сфери використання. За визначенням тлумачного словника: 1) *проект*: а) сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів та ін.; б) попередній текст якого-небудь документа, що вноситься на обговорення, затвердження; в) щось незакінчене, намічене лише в загальних рисах (твір, лист, доповідь та ін.) [1].

Ми розглядаємо поняття “проект” з точки зору педагогіки, тому у своєму дослідженні спираємось на визначення Є. Полат: “Проект– це прототип, ідеальний образ передбачуваного або можливого об’єкта, стану, у деяких випадках – плану, задуму якої-небудь дії” [4, с.3].

Проаналізуємо сполучення “метод проектів”. За визначенням тлумачних словників, поняття “метод” це: а) спосіб поведінки, свідомий і повторний вибір дії; б) комплекс доцільних функцій і засобів; в) спосіб виконання завдання чи розв’язання проблеми; г) система правил, прийомів і операцій пізнання, а також практичного перетворення дійсності; спосіб досягнення певних результатів у пізнанні й практиці [9]; г) спосіб пізнання, дослідження або практичного здійснення чогось тощо: експериментальний метод, порівняльний метод вивчення, методи впливу; д) спосіб пізнання явищ природи та суспільного життя; метода; е) прийом або система прийомів, що застосовуються в якій-небудь галузі діяльності (науці, виробництві тощо) [8].

Особливістю методу проектів є великий обсяг індивідуальної роботи за складеним планом. Мета методу проектів полягає в тому, щоб суб’єкт навчання зміг використовувати отримані раніше знання на практиці.

Дослідженням методу проектів займалося багато провідних учених. Так, Є. Полат зазначає, що: “Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов’язковою презентацією результатів. Якщо говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких проблемних методів, творчих за своєю діяльністю” [4, с.8].

О. Рибіна визначає метод проектів як “педагогічну технологію,



орієнтовану не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання і здобуття нових (іноді і шляхом самоосвіти)” [7, с.31].

На думку С. Гончаренка, “Метод проектів – це організація навчання, коли набуваються знання і навички в процесі планування й виконання практичних завдань – проектів” [3, с.8].

Багато дослідників розглядали метод проектів, як технологічну діяльність (О. Рибіна, Н. Пахомова, О.В Ілляшева, І. Соловійова, І. Чечель та інші).

Аналізуючи вищезазначене, робимо висновок, що метод проектів передбачає досягнення дидактичної мети за допомогою детального розв’язання проблеми, яка повинна мати цілком реальний практичний результат, оформлений відповідним чином.

Під *технологією проектного навчання* розуміють таку технологію навчання, реалізація якої розширює можливості традиційного опрацювання суб’єктами навчання певної теми, оскільки спрямована на створення під час виконання ними проекту певного матеріального або інтелектуального продукту, що безпосередньо стосується теми [6]. Механізм реалізації технології проектного навчання завжди орієнтований на індивідуальну, парну або групову діяльність суб’єктів навчання, котра відбувається в певний проміжок часу. Проектне навчання є непрямим, і тут цінним є не тільки результат, але й сам процес. У повній формі робота над проектом проходить шість стадій: *підготовка, планування, дослідження, висновки, подання або звіт, оцінка результату і процесу*. Для втілення технології проектного навчання вчителю варто озброїтися всім арсеналом дослідницьких і пошукових методів. Він повинен уміти організувати і проводити дискусії, не нав’язуючи свої точки зору, не пригнічуючи своїм авторитетом.

На основі вищевикладеного можемо зробити висновок, що технологія проектного навчання забезпечує перехід від традиційних освітніх технологій до нового типу навчання. Вона передбачає спільну, обґрунтовану, сплановану й усвідомлену діяльність суб’єктів, які навчаються. У свою чергу технологія проектного навчання спрямована на формування в суб’єктів навчання певної системи інтелектуальних і практичних умінь, орієнтована на виконання соціальних ролей та вдосконалення особистості.

Технологія проектного навчання припускає проектну діяльність суб’єктів навчання. За визначенням тлумачного словника, *діяльність* – це а) застосування своєї праці до чого-небудь; б) функціонування, діяння органів живого організму; в) робота, функціонування якоїсь організації, установи, машини тощо; г) виявлення сили, енергії чого-небудь [1].

*Проектна діяльність* створює умови для творчого саморозвитку та самореалізації тих, хто навчається, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобуття знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, уміння побачити проблему і прийняти рішення відбувається саме через метод проекту.

Проектна діяльність відноситься до розряду інноваційних, тому що передбачає перетворення реальності, будується на базі відповідної технології, яку можна уніфікувати, освоїти та вдосконалити. Актуальність оволодіння основами проектної діяльності зумовлена тим, що ця технологія має широку

сферу застосування на всіх рівнях організації системи управління освіти; володіння логікою й технологією проектної діяльності дозволить більш ефективно здійснювати аналітичні, організаційно-управлінські функції.

Проектна діяльність вчителя є самостійною діяльністю, у якій є свій особливий об'єкт – процес навчання на основі методу проектів. Педагогічне проектування можна розглядати з кількох сторін. З одного боку, воно є провідним процесом у структурі діяльності вчителя з реалізації методу проектів у навчанні. З іншого боку, проектна діяльність вчителя є важливою умовою здійснення самої діяльності.

Структура проектної діяльності педагога містить: 1) особистісно-мотивовану переробку наявних освітніх проектів, їхню самостійну інтерпретацію, вицлюкування й класифікацію проблемних педагогічних ситуацій, активний пошук інформації; 2) професійно-мотивований аналіз власних можливостей зі створення проекту, ухвалення рішення про впровадження; формулювання цілей і загальних концептуальних підходів до застосування проекту; 3) прогнозування змін, труднощів, засобів досягнення цілей, результатів проектної діяльності; обговорення з колегами шляхів впровадження нововведень; 4) розробку концептуальної основи й етапів експериментальної роботи; 5) реалізацію проектних дій; упровадження проекту і відстеження ходу його розвитку; 6) здійснення контролю й корекцію впровадження проекту; оцінку результатів впровадження, рефлексію самореалізації педагога.

Загальним показником сформованості проектної діяльності у вчителя ми виділяємо рівень розвитку творчої активності, джерелом якої є особистісно-ціннісне відношення, достатній рівень загальних і спеціальних творчих здібностей, особистісні засоби (мотиваційні й емоційно-вольові, когнітивно-аксіологічні, змістовно-операційні, гностичні, поведінкові) [5].

Розглядаючи питання готовності вчителя до проектної діяльності, можна визначити наступні компоненти: мотиваційно-орієнтаційний компонент, змістовий компонент, операційно-технологічний компонент та рефлексивно-прогностичний компонент.

Результатом цілеспрямованої проектної діяльності в технології проектного навчання ми вважаємо формування проектної компетентності.

За визначенням тлумачного словника, *“компетентність”* – це поінформованість, обізнаність, авторитетність у тій чи іншій галузі [8] Компетентність є соціальною за своїм змістом та проявляється в соціально-професійній діяльності людини при взаємодії з іншими людьми. Оскільки компетентність є складним інтегративним елементом, вона включає в себе також і засвоєння способів діяльності, отримання досвіду діяльності. Все це виявляється в особистісному відношенні до отриманих результатів.

Поняття *“проектна компетентність”* в контексті сучасної освіти є доволі складним феноменом. До характеристик проектної компетентності належить здатність спеціаліста використовувати свої знання, навички та особистісні якості, які забезпечують здатність до виконання проектної діяльності та її успішність. На нашу думку, характеристиками проектної компетентності можна назвати також усвідомлення соціального значення проектної діяльності та особиста відповідальність за результат цієї діяльності.

Особливістю структури проектної компетентності ми вважаємо те, що

кожний її компонент проявляється в змісті компетенції та вказує на конкретний об'єкт, по відношенню до якого й формуються відповідні засоби діяльності. Можна також зазначити, що особистісна значимість тієї чи іншої компетентності завжди накладає обмеження на її зміст.

Найвищим рівнем розвитку професійної компетентності, на думку вчених (А. Кравцов, Л. Філімонюк, В. Ченобитов та інші), є проектна культура, яка формується в процесі його професійної підготовки, розвиток якої є неможливим без ознайомлення з самою сутністю проектної діяльності, включення в різні форми навчальних проектів, без розвитку проектно-педагогічного мислення, готовності до здійснення проектної діяльності та прагнення до професійно-педагогічного вдосконалення [10].

Поняття “проектна культура” розглядається як основа готовності педагога до інноваційної діяльності, розробки та втілення освітніх технологій. За визначенням М. Ахметової “проектна культура вчителя – одна зі складових його професійно-педагогічної культури, сукупність “проектних” способів інноваційного перетворення педагогічної дійсності на основі прогнозування, планування, конструювання та моделювання освітньо-виховних явищ, процесів та систем [2, с.8].

Л. Філімонюк виділяє чотири суттєві характеристики формування проектної культури, які дослідниця вважає тенденціями:

1. *Обумовленість формування проектної культури педагога потребою суспільства та школи.* У сучасній соціально-педагогічній ситуації, що склалася, без оволодіння проектною культурою педагог не зможе здійснювати свою професійну діяльність.

2. *Обумовленість ефективності формування проектної культури педагога високим рівнем рефлексивного управління цим процесом.* Рефлексивний характер управління дозволяє зробити процес формування проектної культури творчим.

3. *Тенденція, яка розкриває залежність формування проектної культури від ступеня розвитку професійної свободи особистості, її творчої самореалізації в педагогічній діяльності у виборі її стратегії і тактики.* Проектна культура є не тільки результатом педагогічної свободи особистості, але й необхідною основою розвитку здатності особистості ставити перед собою цілі діяльності у відповідності зі своїми намірами.

4. *Гуманістична направленість професійно-педагогічної діяльності вчителя.* У сучасному суспільстві пріоритетні позиції займає цінність людської особистості, багатство її духовного світу, яке виявляється в загальній професійно-педагогічній та проектній культурі.

На нашу думку, доцільно виділити такі етапи формування проектної культури:

I. *Організаційно-мотивуючий етап:* розподіл студентів у робочі групи; оголошення мети роботи; повідомлення мотивуючого характеру, у якому, спираючись на досвід (особистий і передовий педагогічний), проводиться обґрунтування значення тих форм роботи з дітьми, які формують у них властивості “Людини-діяча” (людини, яка ставить перед собою усвідомлені й ціннісно-спрямовані цілі, і досягає їх у процесі діяльності); повідомлення щодо самого поняття “проект” і основних етапів проектування.

II. *Етап проектної роботи:* одержання кожною групою конверта із

сформульованою проблемою, яка є реальною для сучасної шкільної практики, і для розв'язання якої надається 40 хвилин; після обговорення групи повинні надати результат своєї проектної роботи

III. *Етап захисту проекту:* надання часу для виступу представнику кожної групи; обговорення (питання до тих, хто виступив; критичні зауваження, уточнення, з якими може виступити будь-який учасник іншої групи, а також викладач) після виступу представників кожної групи.

Підсумком обговорення повинні стати кілька готових проектів, що мають бути цілком придатними для реалізації.

IV. *Етап самооцінки:* оцінка студентами особистісних надбань за результатами проектної роботи (це може бути обговорення в колі тренінгу, або відповідь на запитання анкети: 1) чи вдалося Вам зсередини відчувати психологічну привабливість колективної проектної роботи; 2) чи стала проектна робота більш зрозумілою з технологічної точки зору особисто для Вас; 3) як Ви вважаєте, чи несе в собі проектна технологія більшу педагогічну, освітню, професійну цінність у порівнянні з іншими технологіями навчання; 4) чи згодні Ви з тим, що важливо “прожити” яку-небудь ідею, чи проблему для того, щоб зробити її особистісно-значущою; 5) чи вдалося Вам подивитися на процес навчання з іншої, незвичної точки зору; 6) чи вдалось Вам відчувати себе в процесі заняття більш цілеспрямованою, активною людиною, ніж завжди).

Однією з умов ефективного розвитку проектної культури вчителя є існування інноваційного педагогічного середовища, яке характеризується конструктивною зміною психологічного клімату на основі ідей співпраці, появи оригінальних педагогічних систем, пов'язаних з розвивальних та активним навчанням.

**Висновки.** Спираючись на попередній виклад, можна зробити висновок, що передумовами формування проектної культури вчителя є: а) розуміння сутності організаційно-підготовчого; операційно-виконавчого і оцінювального етапів проектної діяльності; б) володіння засобами і методами діяльного підходу до організації навчально-виховного процесу; в) знаннями алгоритму проектної діяльності; д) урахування дидактичних принципів, які регламентують дії вчителя в умовах проектно-технологічної діяльності.

Виконане дослідження не розкриває в повній мірі можливостей освітньої системи щодо становлення проектної культури особистості вчителя і потребує подальшого вивчення цієї проблеми. Перспективними є подальші розробки, спрямовані на вивчення суміжних питань цієї багатоаспектної теми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Академічний тлумачний словник української мови: в 11 томах. – [АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – [онлайн]. – Режим доступу : [http://ukrlit.org/slovyk/slovyuk\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh](http://ukrlit.org/slovyk/slovyuk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh)
2. Ахметова М.Н. Моделирование образовательно-воспитательных процессов, систем, педагогических технологий в деятельности учителя / М.Н. Ахметова. – Чита : Университет, 1995. – 56 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник : [довідкове видання] / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.
5. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – К. : Знання України, 2005. – Т. 1. – 420 с.

6. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? / Н.Ю.Пахомова // Методист. – 2004. – №1. – С. 39-46
7. Рыбина О.Б. Проектная деятельность / О.Б. Рыбина // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – №1. – С.46-49
8. Словник іншомовних слів / [уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапуца]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
9. УСЕ: Універсальний словник-енциклопедія / [гол. ред. ради чл.-кор. НАН України У М. Попович]. – К. : "Ірина", 1999. – 1551 с.
10. Филимонюк Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Л.А. Филимонюк. – Махачкала, 2008. – 41 с.

#### Анотація

У статті проведено дослідження термінологічного апарату формування проектної культури сучасного вчителя; розкрито основні дефініції поняття "проектна культура вчителя" та визначена її структура; розглянуті ефективні умови розвитку проектної культури вчителя. Визначені компоненти готовності вчителя до здійснення проектної діяльності.

**Ключові слова:** проект, метод проекту, технологія проектного навчання, проектна діяльність, проектна компетентність, проектна культура.

#### Аннотация

В статье проведено исследование терминологического аппарата формирования проектной культуры современного учителя; раскрыты основные дефиниции понятия "проектная культура учителя" и определена её структура; рассмотрены эффективные условия развития проектной культуры учителя. Определены компоненты готовности учителя к осуществлению проектной деятельности.

**Ключевые слова:** проект, метод проекта, технология проектного обучения, проектная деятельность, проектная компетентность, проектная культура.

#### Summary

The terminology formation of project culture of a modern teacher was studied in the article; main definitions of the concept «project culture of the teacher» and its structure were determined; the effective conditions of development of project culture of the teacher were considered. The components of teacher's preparedness for realization of project activity were defined in the article.

**Key words:** project, project method, technology of project training, project activity, project competence, project culture.

УДК 82.01/378.147.88

**С. О. Філоненко,**

доктор філологічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

### МЕТОД ПРОЕКТІВ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ "МАСОВА ЛІТЕРАТУРА" ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "МОВА І ЛІТЕРАТУРА (АНГЛІЙСЬКА, БОЛГАРСЬКА)"

**Постановка проблеми.** Нова освітня парадигма вимагає не лише оновлення змісту освіти відповідно до стану розвитку науки у XXI столітті, але й застосування методів навчання, які дадуть змогу сформувати не просто педагога, а педагога-дослідника, спроможного проводити наукові студії і в царині навчання та виховання, і в царині свого фаху, зокрема філологічного. Методи викладання в сучасній вищій школі передбачають посилення самостійності мислення студента, який має застосовувати

знання на практиці, а також усебічне розкриття його творчого потенціалу. Цьому якнайкраще відповідає метод проектів, добре апробований в освітній практиці у всіх її ланках. Будучи не тільки продуктивним, але й гнучким, він надається до адаптації стосовно різних навчальних дисциплін, зокрема й тих, які мають професійне спрямування й викладаються студентам філологічних спеціальностей (теорія літератури, літературна критика, компаративістика, риторика). Впровадження в навчальні програми бакалаврату варіативних курсів, зокрема дисципліни “Масова література” для студентів спеціальності “Мова і література (англійська, болгарська)”, становить широке поле для випробування проективного методу із врахуванням специфіки змісту і проблематики цього курсу.

Його поява серед інших, більш традиційних, дисциплін зумовлена трансформацією літературознавчої науки, яка приділяє більше уваги явищам “маргінальним”, “периферійним”, як-от: дитяча література, художня документалістика, література національних меншин тощо. Ревізія літературного канону, що здійснюється з початку 1980-х років із гендерних, етнічних, культурних позицій, а в Україні пов’язана також зі зміною політичної системи й державнізацією, вимагає більш докладного розгляду згаданих ланок поточного літературного процесу. Популярні жанри: детектив, пригодницька література, фентезі, наукова фантастика – поступово знайшли своє місце і в шкільній практиці вивчення літератури, тому вчитель-словесник мусить орієнтуватися в закономірностях і функціях масової літератури, в системі її жанрів і поетиці, в етапах розвитку і сучасному стані. Студії Т. Гундорової, О. Романенко, М. Литовської, М. Черняк та інших провідних літературознавців переконливо доводять, що без розуміння процесу становлення й розвитку масової літератури неможливо осягнути еволюцію світового й вітчизняного письменства у всій повноті та розмаїтті. Разом із тим, будучи складовою не тільки літератури, але й масової культури, популярні жанри мають виразну специфіку і свої закони функціонування, тому потребують окремого вивчення.

Отже, цільними завданнями вивчення цієї дисципліни є такі: розкрити провідні історико- та теоретико-літературні проблеми студіювання масової літератури на сучасному етапі; поглибити уявлення про взаємозв’язки масової та “високої” (“елітарної”) літератур; висвітлити систему жанрів масової літератури та їхні канони. Із цього випливає проблема: як разом із засвоєнням теоретичних понять (приміром, “формула”, “бестселер”, “канон”) дати змогу студенту застосувати отримані знання на практиці, поглибити вміння аналізу літературного твору розважального жанру, пов’язати вивчення закономірностей розвитку масової літератури із унікальним читацьким досвідом кожної людини.

Звісно, програмою курсу передбачається безпосереднє, текстуальне ознайомлення зі значним масивом творів різних жанрів класичних та сучасних авторів: Райдера Хаггарда, Жуль Верна, Агати Крісті, Анни і Сержа Голон, Жоржа Сіменона, Брема Стокера, Джеймса Хедлі Чейза, Яна Флемінга, Роберта Хайнлайна, Джорджа Мартіна, Маргарет Мітчелл, Колін Маккалоу, Кіра Буличова, Дена Брауна, Жана-Крістофа Гранже, Володимира Винниченка, Миколи Трублаїні, Юрія Дольд-Михайлика, Василя Шкляра, Андрія Куркова, Андрія Кокотюхи, Галини Вдовиченко, Лариси Денисенко, Ірен Роздобудько, Василя Кожелянка, Світлани

Пиркало, а також перегляд багатьох екранізацій (телевізійні серіали, кінострічки, анімаційні фільми). Утім, акцент під час опанування дисципліни варто зробити на виконання студентами самостійних, проблемних завдань, що посилять їхню активність, пізнавальний інтерес до матеріалу і дозволять розкрити індивідуальний потенціал кожного [див. 1; 5]. Метод проектів є оптимальним для розв'язання цієї педагогічної проблеми.

**Аналіз досліджень і публікацій.** За визначенням В. Кілпатріка, метод проектів – це “метод планування цілеспрямованої діяльності у зв'язку з розв'язанням якого-небудь навчального завдання у реальному життєвому оточенні” [цит. за 2, 316]. За столітню історію розвитку навчальне проектування набуло багатьох видозмін й широко апробоване у практиці середньої та вищої школи. Значний внесок у розвиток наукового осмислення методу проектів зробили дослідження І. Підласого, Н. Алексєєва, В. Безрукової, О. Пехоти, В. Безпалька, Ю. Чернової, В. Юсупова, О. Блохіна, О. Пеньковських, а також Д. Кертіса, Дж. Рассела, Дж. Лармера, Дж. Мергендоллера, С. Босс, Дж. Аткинсон, Дж. Беккета, П. Міллера та багатьох інших. Проектування активно застосовується в практиці навчання рідної та іноземних мов, світової та вітчизняної літератури в загальноосвітній школі та університеті. Утім, потенціал цього методу стосовно окремих дисциплін літературознавчого циклу у вищій школі розкрито недостатньо.

**Мета статті.** Метою статті є аналіз особливостей практичного застосування методу проектів у вищій школі під час вивчення дисципліни “Масова література”.

**Виклад основного матеріалу.** У вивченні масової літератури як феномена і літературного, і культурного, варто наголошувати на його двоїстій природі, підкореності законам ринку й глибокій маркетингації у сферах виробництва, дистрибуції і споживання. Остання ланка означається постаттю читача як типового реципієнта розважальних жанрів: бойовиків, детективів, трилерів, мелодрам, любовних і пригодницьких романів, чикліт, гламурної прози, фентезі і наукової фантастики.

Для розуміння специфіки рецепції масової літератури варто провести міждисциплінарні зв'язки із курсами філософії, психології та культурології, звернувшись до понять “масове суспільство”, “масова свідомість”, “масова людина”. Відомо, що ХХ століття сформувало новий тип споживача культури – “масової людини”, слухача, глядача, читача: “Масова література приваблює читача ілюзією того, що дистанція між ним і високої культурою стає мінімальною, полегшеною. Центральним компонентом структури масової свідомості стає спрощення, торжество одноманітності й тривіальності” (Марія Черняк) [4, 214]. Масовому читачеві не вистачає читацької компетенції, кваліфікації, “довготривалої літературної пам'яті” для того, щоб належно поцінувати герметичні, ускладнені, новаторські літературні тексти, насичені алюзіями, інтертекстуальною грою [3, 135]. “Наївний” читач прагне не естетичної проблематики, а життєподібного зображення впізнаваних типів і явищ, розкриття багатоманіття людських зосунків, доступного пояснення суспільних інновацій, їх чіткої моральної оцінки.

Один із проектів, пропонує студентам, – це бесіда з читачем, шанувальником одного із жанрів масової літератури. Його мета – поглибити уявлення про типового споживача розважального тексту, про особливості

читання таких творів, про сегментацію масової літератури (зорієнтованість на конкретну цільову групу читачів, поділених за віком, статтю, родом зайнять, місцем проживання, зацікавленнями тощо). На етапі планування і підготовки студенти ознайомлюються із цілями проекту, формою його виконання і презентації. Їм рекомендується заздалегідь знайти читача, з яким буде проведено бесіду, бажано, не філолога за фахом, оскільки читання філолога мотивується професійними потребами, а не індивідуальними інтересами. Далі під час обговорення складається орієнтовний перелік питань, який може бути таким:

- “Стисла характеристика опитуваного (ім’я, вік, стать, освіта, професія).

- Чи вважає себе опитуваний начитаною людиною? Що вплинуло на любов до читання? (приклад батьків, учителя, друзів, поради бібліотекарів, вплив кіно, телебачення або інші причини).

- Скільки часу опитуваний відводить на читання? Коли і де переважно читає книжки? (перед сном, у вихідні, на канікулах, в транспорті, на пляжі тощо)?

- Де опитуваний бере книжки? (купує, бере в бібліотеці, позичає в друзів, сусідів, родичів, в Інтернеті).

- На що орієнтується опитуваний під час вибору книги для читання? (реклама, поради знайомих, анотація в книжці, читання кількох сторінок, оформлення книжки, ім’я автора, серія тощо).

- Яким саме жанром захоплюється опитуваний? Що приваблює його / її в цьому жанрі?

- Які найкращі книги цього жанру траплялися опитуваному?

- Які улюблені автори, що пишуть у цьому жанрі?

- За якими критеріями він / вона розрізняє гарні і погані книжки цього жанру?

- Яким має бути сюжет у творів цього жанру?

- Які мають бути герої / героїні / антигерої у творах цього жанру?

- Як традиційно оформлюються книжки цього жанру?

- Які емоції переживає опитуваний під час читання?

- Чому навчають книжки цього жанру? Чи варто їх вивчати в школі, в університеті?

- Чи обговорює опитуваний прочитане з ким-небудь?”

Студенти мають право доповнювати список питань і переформулювати їх залежно від ситуації спілкування. Викладач нагадує студентам головні правила етикету під час проведення бесіди: ввічливість, доброзичливість, відкритість, пояснення мети збору інформації. Після вказаного етапу студенти переходять до аналізу інформації та оформлення результатів опитування (письмовий аналітичний звіт). Підсумкове обговорення відбувається на семінарському занятті з теми “Функціонування масової літератури”, де студенти спочатку працюють у малих групах, а далі виступають із повідомленнями результатів виконання проекту. Під час фронтальної бесіди після кожного виступу відбувається коротка дискусія, в якій акцент робиться на зв’язку між теоретичними положеннями та практичними ілюстраціями читання.



Наприклад, студентка Бурса Валерія із 44 групи Інституту філології та соціальних комунікацій, провела бесіду із Вікторією Б., економістом, яка має вище технічну освіту, і дістала відповідь на питання про орієнтування у виборі книжок: “На вибір книг для мене, перш за все, впливає жанр і популярність. Вважаю, що час є дуже дорогоцінним, тому намагаюсь витратити його з користю. Зазвичай використовую Інтернет, аби прочитати рецензії до книги, щоб визначити для себе, чи варта вона витраченого часу. Ім'я автора не має значення, бо навіть у відомих письменників бувають творчі провали. І кількість сторінок не важлива: коли книга цікава, то 700 сторінок промайнуть як 10”. Ця відповідь стає предметом обговорення на практичному занятті: чи справді читач масової літератури – людина неосвічена? Яку роль відіграє брендове ім'я письменника у виборі текстів для читання? Чому читачка шукає рецензії у віртуальному просторі, а не у фахових часописах з літератури? і так далі.

Ще один приклад. Студентка Сливець Юлія провела бесіду із Іриною П., з неповною вищою освітою, за родом занять – завідувачка канцелярії у виправній колонії в Запорізькій області. Ірина – шанувальниця любовних романів. На питання про критерії творів цього жанру вона відповіла наступне: “Твори повинні бути легкими в писанні і читанні, містити ідею, смисл, захопливий сюжет, любовні історії та історичні відомості. Книжки повинні оформлятися з елементами романтизму, пастельними кольорами, на обкладинках присутні закохани пари”. У дискусії ми звернулися до питання про те, чи керується читачка літературознавчими критеріями художності твору, яку роль відіграє обкладинка і дизайн книжки у визначенні жанру.

Аналіз результатів опитування читачів дає змогу студентам краще зорієнтуватися в мотивах читання людини, яка не є фахівцем у царині літератури, пересвідчитися, які жанри є найбільш популярними. Разом із тим, проведення опитування допомагає популяризувати читання серед студентів, коли вони знайомляться із захопленими шанувальниками жанру. Тобто проект виконує додатково виховну функцію.

Другий проект, спрямований на осмислення комерційної природи масової літератури, – це аналіз книжкового каталогу на предмет маркетингових стратегій. Оскільки в Україні найбільш розповсюджена і доступна мережа “Клуб сімейного дозвілля”, то ми використовуємо її щоквартальні каталоги, надані в мережевій книгарні Бердянська. На етапі планування обговорюємо й формулюємо ключові питання для аналізу:

- “Проаналізуйте обкладинку каталогу. Який автор і книга на ній зображені? Яка додаткова інформація присутня: цитати, слогани тощо?”
- Проаналізуйте структуру каталогу книг, які рубрики його складають.
- Які жанри масової літератури представлені в каталозі? (наведіть приклади).
- Які автори є брендовими для “Книжкового клубу”?
- Проаналізуйте: а) назви книжок (чи характерні для певного жанру); б) їхні обкладинки (кольорове рішення, малюнки, шрифт); в) анотації до книжок; г) слогани.
- Як застосовано в каталозі принцип серійності? Чи є авторські та жанрові серії? Яке оформлення серій?

- Яке місце в каталозі посідає класична література? Чи представлена класика масової літератури?
- Які маркетингові стратегії, спеціальні акції застосовуються з метою просування книжок до читача?
- Які жанри документальної літератури представлені в каталозі?
- Які ще товари, крім книжок, рекламуються в каталозі? Як вони пов'язані з книжками?"

Упродовж тижня студенти працюють із каталогами, складають звіти і презентують результати на семінарському занятті з теми "Масова література як частина масової культури". Зазначені питання дають змогу обговорити жанрову структуру масової літератури, її зв'язок із класичною літературою, висвітлити принцип серійності в її функціонуванні. Аналіз каталогу багато хто зі студентів доповнює відвідування книгарні "Клубу" в Бердянську і бесідами з персоналом, вивченням розташування книжок на полицях (рубрикації та асортименту). Це дозволяє на практиці переконатися у важливості сегментування масової літератури. Так, наприклад, студентка 44 групи Бараннік Яна визначила такі жанри в каталозі: історико-пригодницький, документальний, любовний, шпигунський, містичний, еротичний романи, фентезі. Вона описала бренд Симони Вілар, популярної авторки любовно-пригодницьких романів, помітила, що ця авторка рекомендує інші твори для читання (рекламні механізми). Студентка тої ж групи Плесецька Юлія докладно проаналізувала слогани, під якими читачам пропонуються твори різних жанрів, звернула увагу на акції клубу щодо фільмів, музики, побутових товарів, косметики, що супроводжують просування розважальних жанрів. Студентка зробила слухні висновки про інтегрованість масової літератури в індустрію дозвілля та торгівлі, маркетингову виробництва популярних текстів і бестселерів.

Під час вивчення масової літератури студентам пропонувалися й інші проекти: аналіз інтерв'ю популярних письменників у пресі та на телебаченні, написання серії анотацій та рецензії на твори певного жанру, аналіз екранізації популярного твору, аналіз письменницького або фанівського сайту, підготовка комп'ютерної презентації про популярних авторів: Стівена Кінга, Джоан Роулінг, Агату Крісті та інших. Усе це разом дало змогу студентам глибше зрозуміти природу масової літератури і закономірності її побутування, поліпшити навички аналізу літературного твору та роботи з різними джерелами.

**Висновки.** Підсумовуючи, варто наголосити, що метод проектів є ефективним способом організації навчальної та дослідницької діяльності студентів під час вивчення дисциплін літературознавчого циклу. Він дозволяє врахувати індивідуальні зацікавлення студентів, розкрити їх творчий потенціал, удосконалити навички дослідницької роботи. Результати виконання окремих проектів обговорювалися і в позааудиторній роботі, наприклад, під час проведення наукових читань "Анатомія детективного жанру" (травень 2014 року).

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У перспективі варто звернути увагу на специфіку використання методу проектів під час вивчення курсу "Масова література" студентами магістратури (другий рік навчання), а також міждисциплінарні зв'язки із курсами історії зарубіжної літератури, історії української (російської) літератури, теорії літератури.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Клак І. Е. Ефективність застосування методу проєктів для підвищення якості викладання та вивчення іноземних мов [Текст] / І. Е. Клак // Вестник СевГТУ. – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2012. – Вип. 127: Педагогика. – С. 103–107.
2. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике [Текст] / Е. А. Пеньковских // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 307–319.
3. Сидорова М. Ю. Квалифицированный читатель и массовая литература (лингвистический аспект проблемы) [Текст] / М. Ю. Сидорова // Библиотека в эпоху перемен. – Вип. 4. – М., 2003. – С. 16–25.
4. Черняк М. А. Массовая литература XX века : [учеб. пособие] / М. А. Черняк. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 432 с.
5. Russell J. D. Strategies for teaching project-based courses / J. D. Russell, – Reiser R. A., Hruskocy C. // Educational technology. – 1999. – 39, № 2. – С. 56–59.

#### Анотація

У статті розглядаються особливості застосування методу проєктів під час вивчення студентами бакалаврату нової дисципліни “Масова література”. Узагальнено досвід використання цього методу на конкретних прикладах. Зроблено висновок про ефективність використання методу проєктів для засвоєння змісту дисциплін літературознавчого циклу.

**Ключові слова:** метод проєктів, масова література, самостійна робота, читач.

#### Аннотация

В статье рассматриваются особенности применения метода проектов во время изучения студентами бакалавриата новой дисциплины “Массовая литература”. Обобщен опыт использования этого метода на конкретных примерах. Сделан вывод об эффективности использования метода проектов для усвоения содержания дисциплин литературоведческого цикла.

**Ключевые слова:** метод проектов, массовая литература, самостоятельная работа, читатель.

#### Summary

The article discusses the features of the method of projects while studying the undergraduate students of the new discipline of “Popular fiction”. The experience of using this method on concrete examples is summarized. The conclusion about the effectiveness of a method of projects for the assimilation of the content of the disciplines of literary cycle is made.

**Key words:** method of projects, popular fiction, independent work, the reader.

УДК 331.45.461

**А. Ю. Цина,**  
доктор педагогічних наук, професор  
**К. Ю. Діденко,**  
студентка  
**Н. І. Слесар, К. С. Яріш,**  
студентки  
(Полтавський національний  
педагогічний університет  
імені В.Г. Короленка)

### МЕТОДИ ВИЗНАЧЕННЯ БАЗОВИХ ЗНАЧЕНЬ НОРМАТИВНИХ РИЗИКІВ НА ОБ’ЄКТОВОМУ РІВНІ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ”

Затвердження норм захисту населення і територій України від надзвичайних ситуацій, правил і регламентів господарської діяльності забезпечується схваленою 22 січня 2014 р. Кабінетом Міністрів України Концепцією управління ризиками виникнення надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру [3].

Точність розрахунку ризику визначається кількістю показників, які беруться до уваги, наприклад: вірогідності, серйозності, можливості контролю та частоти прояву небезпечних чинників на потенційно небезпечних об'єктах виробництва.

Інструментом для оцінювання можливих небезпечних ситуацій є ядро системи управління безпекою на базі стандарту BS OHSAS 18001:2007 – ідентифікація небезпек і оцінювання, пов'язаних із ними ризиків [2]. Це є засобом визначення контрольних точок базових ризиків і пріоритетних напрямів для постановки цілей, планування і вкладення коштів органами виконавчої влади, підприємствами, установами та організаціями в найважливіші та проблемні сфери.

Ризик орієнтований підхід є інструментом оперативного та результативного реагування на потенційно можливі небезпечні ситуації. Стандартом ISO 31000 визначений широкий перелік методів оцінювання ризиків [1]. Методи оцінювання ризиків включають як якісні, так і кількісні прийоми. Якісні прийоми ґрунтуються у своїх висновках на думках експертів, а кількісні пов'язані зі статистичними даними та розрахунками.

Концепцією управління ризиками виникнення надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру передбачено оволодіння всім населенням, персоналом, посадовими особами методами управління ризиками на своїх робочих місцях. Об'єктивне оцінювання показників за всіма використовуваними в системі управління охороною праці методиками оцінювання ризику досягається навченістю осіб, які здійснюватимуть оцінювання ризиків, їхнім досвідом у різних галузях знань із використанням широких за періодом отримання статистичних даних щодо діяльності об'єктів виробництва.

Перед викладачами курсу “Основи охорони праці” сьогодні постає актуальне завдання щодо навчання майбутніх фахівців визначенню нормативів рівнів ризиків для кожної галузі економіки, кожного виду небезпечної виробничої діяльності, типу об'єкта виробництва.

Актуальність проблеми підвищення ступеня захищеності працівників від впливу небезпечних чинників вимагає забезпечення їх навченості нормуванню ризиків у сфері виробничої безпеки. **Метою** статті є обґрунтування в курсі “Основи охорони праці” методологічних підходів до визначення рівнів ризику та шляхів визначення їх нормативних значень на об'єктовому рівні.

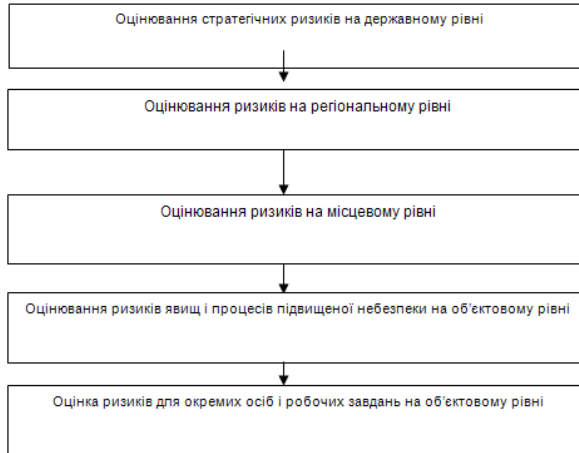
Представлені матеріали є окремою складовою загальної теми наукових розробок кафедри виробничо-інформаційних технологій та безпеки життєдіяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка “Вдосконалення змісту та методики викладання циклу дисциплін цивільної безпеки в ВНЗ та школі”.

Отримані результати дослідження методологічних підходів до нормування рівнів ризиків у сфері виробничої безпеки запроваджені в навчальний процес зазначеного педагогічного університету в 2013-2015 рр. при розробці методичних вказівок для виконання практичних робіт з дисципліни “Основи охорони праці”, у діяльність із планування заходів безпеки служби охорони праці університету.

Неможливість досягнення абсолютної безпеки працівників в умовах

виробництва робить необхідним впровадження методик оцінювання виробничих ризиків та доведення їх до прийнятних значень засобами моніторингу та системи заходів захисту. Упровадження ризикорієнтованого підходу у зміст курсу “Основи охорони праці” забезпечить розвиток продуктивних сил, не вступаючи в руйнівні конфлікти з цілями виробництва, сприятиме оптимізації розвитку і розміщення персоналу, не допускаючи надлишкової концентрації небезпек.

Система оцінювання ризиків визначається за схемою 1 рівнями ієрархії їх застосування, починаючи з оцінки стратегічних ризиків загальнодержавного рівня, далі – оцінювання ризиків на регіональному рівні, після цього – оцінювання ризиків на місцевому рівні, потім – оцінювання ризиків явищ і процесів підвищеної небезпеки на об’єктовому рівні, і насамкінець – оцінка ризиків для окремих осіб і робочих завдань.



**Схема 1. Ієрархічна система оцінювання ризиків**

Перші (найвищі) три рівні оцінювання ризиків потребують спеціальних знань та підготовки, як правило, із залученням зовнішніх незалежних експертів комісії техногенно-екологічної безпеки, які періодично здійснюють зрізи з оцінювання ризиків для визначення їх рівнів і розробки рекомендацій щодо подальших змін у системі цивільної безпеки з підтримання ризиків на прийнятному рівні.

Останні два рівні оцінювання ризиків можуть забезпечуватися населенням і власним персоналом об’єктів (підприємств, установ і організацій) без залучення експертів. У нашій роботі ми розглянемо методи оцінювання ризиків саме на цих двох останніх ієрархічних рівнях системи оцінювання ризиків, до яких мають бути масово залучені всі працівники виробничих об’єктів.

Послідовність оцінювання починається за всіма методиками спочатку з розрахунку базового ризику з подальшим обґрунтуванням заходів щодо його зменшення до величин гранично допустимого та залишкового ризику.

На четвертому ієрархічному рівні системи оцінювання ризиків

здійснюється оцінювання ризиків явищ і процесів підвищеної небезпеки на об'єктовому рівні. Для всіх видів робіт з підвищеною небезпекою якісна оцінка ризиків є обов'язковою. Результати такого оцінювання повинні бути додатком до наряду-допуску, в якому зазначаються заходи забезпечення безпеки. Якісне оцінювання ризиків при виконанні робіт підвищеної небезпеки за нарядами-допусками може здійснюватися в письмовій формі безпосередніми керівниками виробничих підрозділів підприємств, установ та організацій без залучення зовнішніх експертів. У роботі з оцінювання повинен брати участь працівник штабу цивільного захисту або служби охорони праці підприємства, який має досвід у проведенні такого оцінювання. У процесі оцінювання безпосередні керівники, спираючись на власний досвід у виконанні робіт підвищеної небезпеки у своїх виробничих підрозділах, здійснюють оцінювання ризиків настання небажаних подій *методом дослідження безпечності робіт (далі – ДБР)*. Результатом оцінювання є складання таблиці дослідження безпеки виконання робіт, яка є додатком до наряду допуску.

Працівник служби безпеки перед оцінюванням ризиків повинен провести таку підготовчу роботу: розбити небезпечну роботу на етапи, операції, прийоми та переходи; підготувати робочу таблицю ДБР; підготувати додаткову документацію (інструкції з безпеки життєдіяності та праці); визначити склад групи з досвідчених керівників виробничих підрозділів, осіб і працівників для оцінювання ризиків; визначити час і тривалість оцінювання.

У ході оцінювання ризиків робоча група розглядає та уточнює, в разі необхідності, представлені в таблиці оцінки ДБР, етапи виконання роботи підвищеної небезпеки та особливості її розбиття на елементи. Представник служби охорони праці зачитує перший етап розбивки роботи і робоча група методом “мозкового штурму”, даючи відповіді на питання: “що може відбутися?” та “хто може зазнати шкоду, або чому може бути заподіяна шкода?”, виявляє ризики, пов'язані з цим етапом роботи. На допомогу групі можна надавати таблицю небезпечних та шкідливих чинників для визначення ризиків.

Оцінка ризиків завершується переглядом ключової інформації, включеної до таблиці оцінки ДБР представником служби охорони праці з робочою групою, доводячи спільної згоди всіх учасників групи щодо формулювань ризиків, рекомендованих заходів із управління ними, а також щодо відповідальних осіб і термінів виконання заходів. У таблиці 1 наведений приклад фрагменту таблиці ДБР.

Таблиця 1

**Таблиця дослідження безпеки робіт з утеплення вікон  
техпрацівниками**

№ етапу	Опис етапу	Що може статися?	Хто може потерпіти або чому може бути заподіяна шкода	Заходи по управлінню ризиками	Відповідальні особи
1.	Встановити драбину	Нестійке виставлення	Виконавець робіт	Перевірити відсутність хитання	Виконавець робіт
2.	Робота на висоті	Падіння з висоти	Виконавець робіт	Заборона роботи з упором	Заступник керівника з господарської частини
...	...	...	...	...	...

Всі працівники на підприємствах, в установах та в організаціях щоденно виконують виробничі завдання та роботи, які повторюються кожної робочої зміни і ризики їх виконання регламентуються інструкцією з охорони праці на робочому місці. Періодично можуть виконуватися нові види завдань і робіт без підвищеної небезпеки, які виходять за рамки діючої інструкції для працівника. Також можуть бути перерви у виконанні певних видів робіт більше трьох місяців. У таких випадках необхідно говорити про оцінювання ризиків виконання виробничих завдань самим працівником.

Так, наприклад, під час переходу автомобільної дороги людина автоматично спочатку переконається у відсутності автотранспорту ліворуч, а дійшовши до середини, оцінює відсутність транспортних засобів праворуч. В ідеалі працівники, перш ніж виконувати нову для них роботу, повинні діяти аналогічно. Їм лише необхідна допомога з боку служби охорони праці щодо оцінювання небезпек, які можуть виникати під час виконання нового виду роботи, вказавши на які небезпеки і в яких ситуаціях необхідно звертати увагу, як треба діяти у різних виробничих ситуаціях.

Європейською агенцією з безпеки, яка опікується питаннями безпеки та гігієни праці, розроблені більше 1500 оцінок ризиків для різних професій та відповідні рекомендації роботодавцям стосовно того, що необхідно зробити для зменшення цих ризиків. Різниця в законодавстві з охорони праці між Євросоюзом та Україною тут не грає суттєвої ролі. Наприклад, є різниця у визначенні робіт на висоті: 1,3 м в Україні і 1,5 м в Євросоюзі. Але заходи запобігання падінню з висоти всюди є однаковими.

Методом оцінювання ризиків, який застосовується на п'ятому ієрархічному рівні *системи оцінювання ризиків кожним працівником на робочому місці індивідуально або групою працівників*, за участю або без участі безпосереднього керівника робіт чи представника служби охорони праці, на початку і періодично під час виконання робіт, є *метод аналізу безпеки виконання робіт (АБВР)*. Метою цього методу є продуманість безпосереднім виконавцем особливостей безпечного виконання робіт, а результатом його застосування є прийняття самим працівником рішення щодо свідомого виконання всіх необхідних заходів захисту від небезпек під час роботи.

Проведення АБВР, як правило, не вимагає заповнення будь-яких документів. Працівник лише обдумує всі етапи роботи, визначає способи захисту (враховуючи вимоги документів, які регламентують цей вид роботи), вживає заходів безпеки і приступає до роботи.

Рішення про проведення АБВР із заповненням форми для записів може прийматися в тих випадках, якщо:

- працівник вважає, що заповнення форми дасть йому змогу більш якісно і ретельно виконати АБВР;
- працівник або група працівників вважають за необхідне мати документальне підтвердження факту виконання АБВР;
- працівник або група працівників вважають за необхідне мати змогу в майбутньому під час виконання чергового АБВР перед проведенням аналогічних робіт використовувати заздалегідь заповнену форму для консультацій;
- керівник приймає рішення щодо необхідності проведення АБВР із заповненням форми працівником для певних видів робіт.

Форма для записів є обов'язковою для використання у випадках перед

виконанням нестандартних і нехарактерних робіт та в разі перерви у виконанні цього виду роботи працівником або групою працівників більше трьох місяців.

Зазначені вимоги можуть встановлюватися внутрішніми правилами охорони праці підприємства без будь-яких матеріальних затрат. У таблиці 2 представлена достатньо нескладна форма для запису АБВР.

Таблиця 2

**Форма для письмового проведення АБВР**

Аналіз безпеки виконання робіт			
Структурний підрозділ, цех, дільниця			
Опис роботи			
Етапи виконання роботи	Джерела небезпеки	Заходи захисту	
АБВР провели			Рішення щодо можливості початку роботи
Працівник(и)	Керівник (якщо брав участь)	Так	Ні

Заповнюється назва структурного підрозділу, цеху чи дільниці та дається короткий опис робіт. Таблиця 2 заповнюється за методикою “5 кроків до безпеки”, даючи відповіді на такі питання:

1. Визначити джерела небезпеки, які існують або можуть виникнути під час виконання цієї роботи.

2. Оцінити можливі негативні наслідки для людей і довкілля в процесі виконання запланованої роботи.

3. Визначити та виконати заходи, необхідні для надійного захисту від джерел небезпеки.

4. Продумати заходи реагування в разі виникнення надзвичайної ситуації.

5. Прийняти рішення про можливість початку і продовження роботи.

У кінці робиться висновок щодо можливості розпочати роботу чи ні. Керівник і працівник засвідчують заповнення таблиці власними підписом.

Після визначення базових рівнів ризиків настання небажаних подій за двома розглянутими методиками в подальшому є всі підстави для обґрунтування заходів регулювання щодо їх зменшення до прийнятних значень.

Результати дослідження проблеми обґрунтування забезпечення нормування ризиків у сфері виробничої безпеки, дозволяють нам зробити такі висновки про те, що вивчення в курсі “Основи охорони праці” питань нормування базових ризиків доцільно здійснювати за ієрархічною системою їх оцінювання на об’єктовому рівні такими методами: для робіт підвищеної небезпеки – працівниками служби охорони праці об’єкта методом дослідження безпечності робіт (ДБР) шляхом складання таблиці дослідження безпеки виконання робіт, яка є додатком до наряду допуску; для робіт без підвищеної небезпеки – кожною особою на своєму робочому місці методом аналізу безпеки виконання робіт (АБВР) шляхом продумування виконавцем особливостей безпечного виконання робіт та прийняття самим працівником рішення щодо свідомого виконання всіх



необхідних заходів захисту від небезпек під час роботи.

На підставі визначення базових рівнів ризиків настання небажаних подій за розглянутими двома об'єктовими методиками, в подальшому є всі підстави для дослідження та включення до змісту курсу “Основи охорони праці” таких економічних механізмів регулювання зменшення ризиків до прийнятних значень, як механізми економічної відповідальності, фондові механізми, механізми бюджетного фінансування, механізми резервування фінансових, трудових і матеріальних ресурсів, механізми стимулювання підвищення рівня безпеки; механізми перерозподілу ризику і страхування; застосування штрафних санкцій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Международный стандарт ISO 31000: 2009 “Менеджмент рисков. Принципы и руководящие указания” : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.pqm-online.com/assets/files/standards/iso\\_31000-2009\(r\).pdf](http://www.pqm-online.com/assets/files/standards/iso_31000-2009(r).pdf)
2. Міжнародний стандарт BS OHSAS 18001:2007 “Система управління безпекою” : [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://i.nfogost.com/normativnavadokumentatsiya/drugoe/13-ohsas-180012007-sistemy-menedzhmenta-bezopasnosti.html>
3. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22 січня 2014 р. № 37-р “Про схвалення концепції управління ризиками виникнення надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру” : [електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://search.liqazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KR140037.html](http://search.liqazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KR140037.html)

#### Анотація

Розглядається проблема вивчення методів визначення базових значень нормативних ризиків на об'єктовому рівні в курсі “Основи охорони праці”. Аналізуються методи оцінювання ризиків явищ та процесів підвищеної небезпеки та визначення ризиків для окремих осіб та робочих завдань на об'єктовому рівні.

**Ключові слова:** оцінювання ризиків, система, методи оцінювання.

#### Аннотация

Рассматривается проблема изучения методов определения базовых значений нормативных рисков на объектовом уровне в курсе “Основы охраны труда”. Анализируются методы оценки рисков явлений и процессов повышенной опасности и определения рисков для отдельных лиц и рабочих задач на объектовом уровне.

**Ключевые слова:** оценка рисков, система, методы оценивания.

#### Summary

The problem of studying the methods of determining the baseline regulatory risks on obbstbau level in the course “Fundamentals of occupational safety is considered”.

**Key words:** risk assessment, system, method of assessment.

УДК: 378.013+371.3+510+623.880.92

**В.В. Чернявський,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Херсонська державна морська академія)

## ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСІВ З ФІЗИКИ В МОРСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

На сучасному етапі розвитку вищої технічної, зокрема, морської освіти головна роль відводиться поглибленню наукової підготовки майбутніх фахівців технічного профілю. Характерною особливістю змісту професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі є переважна роль курсу загальної фізики як складової теоретичного базису загальнотехнічних і

спеціальних дисциплін. Проте типова програма з фізики для морських вищих навчальних закладів не відображає професійної спрямованості навчання і, як результат, курсанти не усвідомлюють зв'язку фізики із загально-професійними і спеціальними дисциплінами, а, отже, не здатні застосовувати фізичні закони і явища на об'єктах професійної діяльності. Розв'язання проблеми ми бачимо в розробці та запровадженні за рахунок годин варіативної частини навчального плану спецкурсів з фізики в циклі природничо-наукових дисциплін як засобу вдосконалення професійно-спрямованої підготовки курсантів морських навчальних закладів.

Окремі аспекти створення спецкурсів з фізики як важливих компонентів цілісного педагогічного процесу у вищій школі, а також теоретико-методологічні засади розроблення навчально-методичного забезпечення для їх реалізації висвітлено в працях таких українських науковців, як О. Бугайов, С. Гончаренко, О. Ляшенко, Є. Коршак, М. Мартинюк, В. Сергієнко, Б. Сусь, М. Шут. Але проблема створення і впровадження спецкурсів з фізики в морських вищих навчальних закладах нині знаходиться на початковій стадії. У цьому контексті можна стверджувати, що використання варіативного компоненту навчальних планів не реалізується в достатній мірі. Проте саме ця проблема очікує негайного розв'язання, адже впровадження спецкурсів за рахунок годин варіативного компоненту забезпечить умови для одержання студентами нових знань, засвоєння ними нових напрямів навчальної діяльності, які не лише поглиблюють, але й доповнюють фізичну освіту і сприяють підвищенню рівня професійної компетентності студентів.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності впровадження спецкурсів з фізики в циклі природничо-наукових дисциплін у морських вищих навчальних закладах та розгляд методичних підходів до їх розроблення і організації.

Спецкурси з фізики в морському вищому навчальному закладі – це навчальні заняття циклу природничо-наукових дисциплін, що вводяться за рахунок варіативного компонента навчальних планів підготовки фахівця відповідного напрямку або спеціальності. Введення таких спецкурсів можливе як за рахунок годин, що відводяться на вільний вибір студента, так і за рахунок годин на вибір навчального закладу (факультету). Ці спецкурси дозволяють об'єднувати як фундаментальні, так і більш вузькі фізичні теорії з технічними теоріями і допомагають проектувати фізичні явища і закони на об'єкти професійної діяльності (технологічні процеси, методи контролю та обробки даних, суднове обладнання та пристрої та ін.).

Головною метою методики викладання спецкурсів з фізики в морському навчальному закладі є формування в студентів умінь щодо застосування фізичних знань у професійному середовищі, забезпечення умов для набуття ними інтелектуального і практичного досвіду діяльності. Необхідність запровадження спецкурсів є відображенням тенденцій розвитку морської галузі, соціального замовлення та особистісного потенціалу студента, оскільки спецкурси не лише забезпечують суттєвий внесок у фундаментальну підготовку з фізики, але й орієнтують на відповідність фундаментальної та професійно-спрямованої підготовки студентів морських вишів до їх особистісних потреб, а також потреб

морської галузі та суспільства.

Зміст спецкурсів з фізики визначається змістом навчального матеріалу, який включає фундаментальні знання (фізичні поняття, закони, теорії) і професійно-спрямовані (професійне використання понять, законів і теорій фізики для розв'язання проблем морської галузі), а також елементи науково-дослідної діяльності. Наприклад, зниження інтенсивності корозійних процесів корпусу судна, збільшення енергоефективності або підвищення екологічної безпеки експлуатації судна на сьогодні є досить важливими науково-технічними проблемами, що потребують розв'язання, про що свідчать і Резолюції останніх років Міжнародної морської організації. Тому вивчення курсантами фізичних основ остійності судна, корозії, опору руху судна у воді з урахуванням завантаження та вітрових явищ, хвильових процесів, фізичних основ електро- та радіонавігаційного обладнання – передумова безпечної і технічно грамотної експлуатації суден.

З урахуванням сучасних тенденцій розвитку морської галузі, доцільним є, зокрема, запровадження таких спецкурсів: “Фізичні основи остійності судна та міцності його корпусу”, “Фізичні основи роботи електро- та радіонавігаційного обладнання”, “Енергоефективність експлуатації судна”, “Фізичні основи забезпечення точності визначення місця судна”.

Викладання спецкурсів з фізики в морських навчальних закладах здійснюється на двох рівнях: інваріантному (базовому), при цьому провідним є принцип фундаментальності навчання, та прикладному, орієнтованому на застосування фізичних законів і явищ до об'єктів професійної діяльності. Але викладання спецкурсів з фізики для курсантів морського вищого навчального закладу має і специфічні цілі – створення наукової бази студента для вивчення загальнотехнічних і спеціальних дисциплін; формування видів діяльності, адекватних професійної діяльності майбутнього моряка; формування здатності курсантів до науково-дослідної діяльності та ін. Тому зміст прикладної частини спецкурсу з фізики повинен бути пов'язаний зі змістом професійної та спеціальної підготовки курсантів. Отже, побудову освітнього процесу на другому рівні слід здійснювати на основі міждисциплінарного підходу та принципу професійної спрямованості навчання. Принцип професійної спрямованості дозволяє на основі аналізу змісту загальнотехнічних і спеціальних дисциплін ввести в навчання фізики професійно важливий навчальний матеріал.

Зміст професійно-спрямованого матеріалу спецкурсів має задовольняти таким вимогам:

- відповідати дидактичним принципам (науковості та доступності, наочності, систематичності і послідовності, міжпредметних і міжциклових зв'язків і т.д.);

- спиратися на зміст основного курсу фізики, доповнювати його і створювати умови для успішного застосування отриманих знань у професійній діяльності;

- відповідати профілю спеціальності студентів;

- відображати актуальні проблеми техніки, основні методи вимірювання та аналізу, новітні методи забезпечення безпечної експлуатації суден на основі фізичних теорій;

- сприяти формуванню у курсантів здатності до науково-дослідної

діяльності.

Для визначення змісту професійно-спрямованого матеріалу спецкурсів з фізики для студентів морських вищих навчальних закладів необхідно:

1) визначити об'єкти і технологічні операції та процеси, з якими доведеться працювати майбутньому фахівцю;

2) виділити елементи професійної діяльності, технологічні операції і виробничі процеси, при виконанні яких використовуються фізичні явища і закони;

3) відібрати навчальний матеріал професійної спрямованості таким чином, щоб він чітко висвітлював фізичні закони (давав найбільш яскраву картину застосування того чи іншого явища або закону), але при цьому не переважав над матеріалом з курсу фізики, а був допоміжною ланкою; отже, прикладний матеріал повинен бути тісно пов'язаний з фізичними теоріями.

Така побудова змісту спецкурсів з фізики дозволяє актуалізувати певні обсяги фізичних знань, отриманих при вивченні курсу загальної фізики, причому ці знання за таких умов будуть усвідомлюватися студентами як професійно важливі.

Нами запропоновано критерії, яких слід дотримуватися при розробці змістовного наповнення спецкурсів з фізики:

1. Наявність міжпредметних зв'язків, тобто досліджуваній матеріал повинен розглядатися як у загальному курсі фізики, так і в рамках спецкурсів з фізики.

2. Наступність змісту. Розглядається як "стикування" наявної у студентів фізичної інформації з елементами інформації інженерно-технічного характеру.

3. Обмежене введення інженерно-технічної інформації. Вкрай обережно слід зачіпати інженерну інформацію, оскільки в рамках спецкурсів з фізики вона неминуче буде викладена спрощено і схематично.

4. Випереджаюче введення інформації. Введена інформація повинна мати випереджальний характер у порівнянні із середнім рівнем розвитку галузі з урахуванням її перспектив. Необхідно розглядати фізичні основи функціонування таких приладів, які, можливо, поки не знайшли широкого застосування або тільки почали впроваджуватися в сучасній морській галузі. Таке випередження створює освітню основу і формує орієнтовну основу дій не тільки на період навчання у вищому навчальному закладі, а й на певний період професійної діяльності.

5. Послідовність викладення курсу фізики з точки зору логіки професійної діяльності. Введення змісту спецкурсу в логіці професійної діяльності дозволяє значно підвищити інтерес до досліджуваного матеріалу і комплексно актуалізувати вже наявні фізичні знання.

6. Реалізація технічної складової курсу фізики. В рамках обмеженого часу необхідно встановити взаємозв'язок між фізичними явищами і законами та принципами дії тих чи інших приладів, а також розглянути найбільш значущі з погляду майбутньої професійної діяльності.

7. Комплексний розгляд фізичних основ технічних явищ і об'єктів (експлуатації судна та функціонування його приладів і пристроїв). При вивченні фізичних основ функціонування складних технічних об'єктів ми

стикаємося з тим, що в основі їх роботи лежить не один фізичний закон або явище, а декілька. Таким чином, для створення повноцінної картини ми повинні простежити використання всіх фізичних явищ, законів і їх взаємозв'язок.

8. Інтеграція теоретичної і діяльнісної складових навчання. У процесі засвоєння навчального матеріалу спецкурсу студенти повинні задіяти теоретичні знання для розв'язання практичних проблем.

Особливу увагу слід приділяти принципу доступності навчального матеріалу, що має глибоке психологічне обґрунтування в плані стимулювання мотиваційної спрямованості студентів.

Провідною ідеєю, покладеною в основу методики викладання спецкурсів з фізики для студентів морських вищих навчальних закладів, є принцип єдності фундаментальності та професійної спрямованості навчання. Цей принцип забезпечує тісний зв'язок між фізичними теоріями і технічними процесами, пов'язаними з експлуатацією судна. За таких умов пізнавальна діяльність студентів спрямовується на засвоєння науково-технічних основ морської галузі через фундаментальні фізичні теорії. Наприклад, об'єднання фізичних теорій з положеннями теорії корпусу судна призводить до створення науково-технічних теорій остійності судна та міцності його корпусу для різних варіантів завантаження.

Пріоритетними методами у реалізації мети спецкурсів з фізики є такі, які формують у курсантів морських спеціальностей уміння застосовувати фізичні знання до об'єктів, пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю, а також здатність до науково-дослідної діяльності. Серед них виділимо гностичні методи (проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький та ін.), методи самоуправління навчальними діями (самостійна робота з літературою, над завданням та ін.), методи контролю (лабораторного, комп'ютерного, самоконтролю та ін.)

Зрозуміло, що у прямій залежності від змісту і методів викладання спецкурсів з фізики знаходяться форми навчання. У процесі організації і проведення спецкурсів з фізики доцільно використовувати всі форми навчання (лекції, практичні та лабораторні заняття), при цьому особливу увагу слід приділяти самостійній роботі. На лекціях зі спецкурсу має подаватись теоретичний матеріал, який містить фундаментальні фізичні основи процесів і явищ, що відбуваються в техніці. Лабораторні та практичні заняття повинні супроводжуватися роботою на спеціальному обладнанні (макетні установки, тренажерне та діюче суднове обладнання, лабораторні стенди і т.д.), що істотно доповнить і розширить курс фізики, а також спроєктує його на майбутню спеціальність. Особливе місце займає самостійна робота зі спецкурсів з фізики, в рамках якої підлягають розгляду перспективні науково-технічні напрямки розвитку конкретної морської спеціальності, інноваційні методи забезпечення безпеки судноплавства, що, безсумнівно, підвищує інтерес курсантів до дисципліни і сприяє формуванню навичок науково-дослідницької роботи. Методи і форми організації навчального процесу реалізуються через дидактичні засоби формування основ пізнавальної та професійної діяльності.

Ефективним засобом навчання при викладанні спецкурсів з фізики виступає комплекс завдань, розроблених в ході проведення реальних

досліджень і запропонованих для використання в навчальному процесі морських вищих навчальних закладів, інформаційно-комп'ютерне забезпечення та тренажерне обладнання, що дає можливість проводити дослідження фізичних процесів і явищ в ширшій області зміни параметрів. Комплекс завдань включає: завдання, спрямовані на формування знань зі спецкурсів у лекційному матеріалі; завдання, спрямовані на формування умінь вирішувати реальні технічні завдання; завдання до лабораторних робіт, спрямовані на формування експериментаторських умінь з використанням професійних об'єктів; завдання до самостійних і науково-дослідних робіт, спрямовані на самостійне придбання додаткових знань професійного змісту, на формування здатності до науково-дослідної діяльності та розвиток інженерного творчого мислення курсантів.

Окремо слід зауважити, що у морському вищому навчальному закладі доцільно вводити не один спецкурс з фізики, а комплекс спецкурсів, що реалізуються на двох рівнях: прикладному (переважно на рівні бакалаврату) та дослідницькому (переважно на рівні спеціалітету та магістратури). Це дозволяє переводити студентів з другого рівня засвоєння фізичних знань (активного відтворення пройденого фізичного матеріалу) на третій і четвертий рівні (застосування набутих знань у професійній діяльності та формування здатності студентів до науково-дослідної діяльності). Вищеназвані рівні засвоєння знань запропоновані В. Беспалько [1], а у вищій школі вони використовуються Л. Масленниковою [2] при вивченні курсу фізики в технічному вищому навчальному закладі. Таким чином, на 2-му курсі підготовки курсантів морських спеціальностей пропонується вивчення прикладних спецкурсів з фізики, які вводять майбутніх фахівців у спеціальність і дають початкові відомості про фізико-технічні проблеми і завдання. Наприклад, спецкурс “Фізичні основи остійності судна та міцності його корпусу” знайомить курсантів з основами принципами розрахунку остійності судна при різних варіантах завантаження. На 4-му курсі навчання або ж на рівні спеціалітету чи магістратури, коли студентами вже отримано значний обсяг знань (це і повністю вивчений курс фізики, хімія, математика, теоретична механіка, матеріалознавство, теорія та будова судна, тощо), вводяться спецкурси з фізики дослідницького характеру. Наприклад, спецкурс “Фізичні основи методів контролю за завантаженням судна і визначення стану корпусу судна” дозволяє розглядати сучасні методи контролю за корпусом судна та проводити наукові дослідження.

Нами запропоновано методичні підходи до проектування спецкурсів з фізики на єдиній теоретичній й організаційній основі, а саме:

1. Побудова логічної структури спецкурсів для курсантів морських спеціальностей з урахуванням наявних фундаментальних фізичних знань, а також з орієнтацією на сучасні наукові праці й останні досягнення в морській галузі.
2. Розроблення системи принципів і критеріїв відбору змісту спецкурсів з фізики для студентів морських вищих навчальних закладів.
3. Виявлення найбільш доцільних методів, форм та засобів навчання при викладанні спецкурсів з фізики з урахуванням інтеграції теоретичної та діяльнісної складових навчання.

5. Розроблення комплексу завдань для різних форм навчальної діяльності (лекції, лабораторний практикум, самостійна робота).

Зрозуміло, що вирішальним критерієм ефективності запропонованої методики викладання спецкурсів з фізики слід вважати результати навчання не лише за програмами цих спецкурсів, але й з іншими загально-технічних і спеціальних дисциплін. У цьому випадку моніторинг навчальних досягнень студентів дозволить встановити, який вплив здійснюють знання, отримані в процесі вивчення навчального матеріалу спецкурсів з фізики, на рівень засвоєння змісту загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, а також на якість виконання курсових і дипломних проектів, що, у свою чергу, буде свідчити про рівень сформованості у майбутніх фахівців морської галузі творчого мислення.

Аналізуючи результати запровадження спецкурсів із загальної фізики в Херсонській державній морській академії, можна зробити висновок, що в курсантів морських спеціальностей, які навчаються за розробленою методикою, формуються високий рівень фундаментальних знань з фізики, уміння застосовувати ці знання при розв'язанні професійних завдань і здатність до науково-дослідної діяльності. Важливою особливістю запропонованої методики є також варіативність і послідовність в організації навчальної діяльності студентів, що стимулює їх активність та сприяє рефлексії освітніх потреб.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Программированное обучение (дидактические основы) / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 274 с.
2. Масленникова Л. В. Взаимосвязь фундаментальности и профессиональной направленности в подготовке по физике инженерных кадров / Л. В. Масленникова. – М. : МПГУ, 1999. – 148 с.

#### Анотація

У статті наголошено на тому, що навчальна програма з фізики для морських вищих навчальних закладів не відображає професійної спрямованості навчання. Обґрунтовано, що одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є запровадження за рахунок годин варіативного компоненту навчальних планів спецкурсів з фізики як засобу вдосконалення професійно-спрямованої підготовки курсантів морських вищих навчальних закладів.

**Ключові слова:** спецкурс з фізики, професійно-спрямована підготовка, загальнотехнічні і спеціальні дисципліни, змістовне наповнення спецкурсів, критерії визначення змістовного наповнення спецкурсів.

#### Аннотация

В статье сделан акцент на том, что учебная программа по физике для морских высших учебных заведений не отражает профессиональной направленности обучения. Обосновано, что одним из путей решения этой проблемы является внедрение за счёт часов вариативного компонента учебных планов спецкурсов по физике как средства усовершенствования профессионально-направленной подготовки курсантов морских высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** спецкурс по физике, профессионально-направленная подготовка, общетехнические и специальные дисциплины, содержательное наполнение спецкурсов, критерии определения содержательного наполнения спецкурсов.

#### Summary

The article focuses on the fact that the curriculum in physics for maritime institutions of higher education does not reflect the professional orientation training. It is proved that one of the solutions to this problem is to implement due to the hours of variable component of curricula special courses for physics as a means of improving vocational training aimed marine cadets of higher educational institutions.

**Key words:** special course on physics, professional-focused training, general technical and special disciplines, substantive content of special courses, the criteria for determining the substantive content of special courses.

**Л. О. Чернол,**  
аспірант  
(Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького)

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ КОНЦЕПТУ “ЖІНОЧА ОСВІТА” В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ XIX ст.**

**Постановка проблеми.** Протягом доби незалежності в Україні відбувається адаптація системи освіти до нових соціально-економічних і політичних реалій, її входження у світовий і європейський простір, що, у свою чергу, потребує підвищення якості навчання і виховання відповідно до останніх зразків та надбань науки і практики. Інтенсивні процеси реформування освітньої сфери в державі, пошуки шляхів трансформацій навчального процесу на гуманістичних засадах зумовлюють необхідність апелювати до використання досвіду, набутого попередніми поколіннями. Національна доктрина розвитку освіти наголошує на особливо уважному ставленні до надбань вітчизняної культури та історії, створенні повноцінної системи освіти, яка давала б молоді ґрунтовні знання на рівні світових стандартів з обов'язковим урахуванням традицій українського шкільництва і виховання. У цих умовах актуальним є використання досвіду роботи навчальних закладів у цілому та умов створення і діяльності системи інститутів шляхетних дівчат протягом XIX – початку XX століття в Україні зокрема.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми жіночої освіти й виховання постійно перебувають в полі зору дослідників. Праці О. Андросової, О. Аніщенко, А. Белової, В. Добровольської, О. Драч, Л. Ершової, В. Нижник, В. Пономарьової, Л. Хорошилової присвячені історії розвитку жіночої освіти, у тому числі домашньої, початкової, середньої, зарубіжного досвіду навчання жінок. Окрему групу становлять праці, переважно сучасного періоду, у яких висвітлюється розвиток жіночої освіти в окремих регіонах. Проте донині відсутні узагальнюючі праці, присвячені комплексному вивченню концепту жіночої освіти в Україні в XIX ст.

**Метою** запропонованої статті є визначення теоретико-методологічних підходів до змісту концепту “жіноча освіта”, які побутували у XIX ст. на теренах Російської імперії, адже відповідно до них і формувалася організаційна структура та навчально-виховна діяльність інститутів шляхетних дівчат в Україні в зазначеній період.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація цілей і завдань освітньої політики в Російській імперії, частиною якої була і Наддніпрянська Україна, визначалося такими управлінськими структурами: вищими органами влади (Державна Рада, Комітет міністрів, Рада міністрів) – на рівні законодавчому та загальноадміністративному; центральні державні установи (міністерства і головні управління, зокрема відомство імператриці Марії) – на адміністративному рівні; місцеві державні установи (канцелярії попечительства навчальних округів, дирекції та інспекції народних училищ Міністерства народної освіти, навчальна адміністрація інших відомств – єпархіальні училищні ради, окружні інспекції тощо) – на регіональному адміністративно-



управлінському рівні; органи шкільного управління (начальниці інститутів шляхетних дівчат, попечительські ради, господарські комітети тощо) – на рівні діяльності окремих навчальних закладів.

Визначення й законодавче затвердження цілей і завдань освітньої політики в Російській імперії було однією з прерогатив вищої влади. Їхнє ідеологічне обґрунтування покладалося на ідеологів офіційного державного курсу. Вибір засобів і методів досягнення визначених цілей було функцією офіційної педагогіки, покликаної розробляти “педагогічну ідеологію” держави як частину загальної ідеології й здійснювати педагогічну мотивацію цілей, завдань, засобів, методів і очікуваних результатів шкільної політики. У цій справі високопосадові бюрократи обов’язково співпрацювали з провідними педагогами країни, зокрема й університетськими професорами. Водночас, на думку одного з ідеологів влади публіциста М. Каткова, потрібна була не наука взагалі, а тільки “раціональна і корисна наука, відповідно вимог держави” [1, с. 8].

У XIX ст. імперський уряд відкрито оголосив розвиток системи освіти важливим завданням держави: 8 вересня 1802 р. указом Олександра I було організовано перше у Європі Міністерство народної освіти [2, с. 4]. Підкреслюючи, що “народна освіта в Російській імперії становить окрему складову держави”, у Маніфесті було зазначено, що “міністр народної освіти повинен турбуватися про виховання молоді та поширення наук” [2, с. 135]. Освітня реформа 1804 р. заклала основи державної системи народної освіти, однак уряд концентрував пріоритетну увагу на розвитку середньої та вищої школи для чоловіків.

З приходом до влади Микола I головною метою просвітництва визначив формування відповідного світогляду для кожного стану та засвоєння найбільш потрібних понять, що не повинні виходити за рамки його повсякдення. Імператор заперечував концепцію “демократичної драбини” та політику “вільного доступу”, закладені у статут 1804 р. Основною засадою освітньої політики ставала “моральність” [3, с. 83]. Як зауважила сучасна американська дослідниця Ц. Віттекер, “це означало бути відданими самодержавству, вірними православ’ю і гордими з того, що вони росіяни” [4, с. 155]. Навчати мали за вказівками Міністерства народної освіти.

Школа Російської імперії, по суті, виконувала державне замовлення, оскільки мета виховання в чоловічих та жіночих навчальних закладах завжди визначалася потребами влади. Напрямок жіночої освіти Микола I окреслив як “пріоритетність підготовки хороших дружин і матерів родин, які будуть міцною опорою престолу та добробуту держави” [5, с. 145]. Фактично, влада побічно визнала важливу роль жінки в суспільстві й усвідомила її значення у формуванні нових поколінь, а тому вирішила взяти під контроль виховання жіночої половини еліти шляхом організації інститутів шляхетних дівчат та пансіонів. Жіноча освіта в Російській імперії тривалий час розвивалася і підтримувалася завдяки інститутам шляхетних дівчат, що, крім столиць, функціонували в різних провінційних губернських центрах і підпорядковувалися відомству закладів імператриці Марії або IV управління імператорської канцелярії.

Освітні проблеми актуалізувалися в середині XIX ст. у зв’язку з невдачами Кримської війни, що пов’язували з неосвіченістю значної частини населення. Переконалися, що “миколаївська відмова від ідей просвітництва

має згубні наслідки, і без упровадження новітніх наукових та технічних досягнень Російська імперія неминуче втратить становище сильної держави” [6, с. 333]. Аналіз урядової риторики свідчить, що завданням верховної влади у сфері просвітництва стала мобілізація всіх людських ресурсів на модернізацію країни. В одному зі своїх перших указів Сенату від 5 травня 1856 р. Олександр II визнав народну освіту “першорядною державною функцією і запорукою майбутнього процвітання Росії” [7, с. 173]. Основними принципами освіти визначено загальнодоступність, демократизм та відкритість навчальних закладів. Отже, здобути знання могли всі, хто бажав незалежно від статі та соціального становища.

Реформаторських підходів у нових суспільних реаліях потребувала жіноча школа, якою Міністерство народної освіти в попередній час практично не займалося. Так, у Петербурзькому навчальному окрузі (вісім губерній) у всіх середніх навчальних закладах, підвідомчих міністерству, навчалось тільки 63 дівчини [8, 26]. Відвідавши приватні жіночі пансіони, попечитель зробив висновок про те, що майже всі вони були комерційними проектами, а не навчальними закладами [9, 124]. До того ж виявилось, що в Санкт-Петербурзі – столиці великої імперії – не було жодного закладу, де доньки небагатих дворян і чиновників за помірну плату могли б отримати підготовку. Хоча на середину XIX ст. в імперії діяла значна кількість дівочих інститутів і привілейовані стани – дворяни та чиновники – мали можливість давати донькам освіту та виховання, але висока вартість навчання в них (800–1200 крб. на рік) та їх закритий характер викликали в соціумі незадоволення. Загалом на 1856 р. усі витрати держави на жіночу освіту не перевищували 51 632 крб. [10, с. 66].

5 березня 1856 р. Наказ на найвищому рівні “розпочати обговорення організації в губернських містах жіночих шкіл, наближених за курсом до гімназій” ознаменував зміни державної політики щодо “слабкої статі” [11, с. 134]. Ідея створення відкритих училищ для дівчат виникла ще в дореформений період. У 1846 р. її намагався реалізувати попечитель Санкт-Петербурзького навчального округу М. Мусін-Пушкін. Однак у його проєкті “Вищого училища для дівчиць” передбачалося навчання тільки для доньок дворян, чиновників та купців 1-ї гільдії [12, с. 124–125]. Проте в Міністерстві народної освіти не знайшли необхідних коштів, і проєкт залишився нереалізованим. Тепер же освітнє відомство держави рекомендувало зайнятися жіночою освітою, але попечителі навчальних округів поставилися до ідеї без особливого ентузіазму. Так, керівник Харківського навчального округу вважав, що не потрібно організовувати спеціальні жіночі школи, адже для дітей заможних батьків вони вже існували, а серед нижчих верств не відчувалася потреба в шкільній освіті дівчаток [11, с. 134]. Попечитель Одеського округу висловився проти створення відкритих жіночих училищ, передбачаючи незаповненість старших класів через “пріоритети батьків у збереженні чистої моральності доньок перед подальшим розумовим розвитком” [5, с. 5]. Керівник Київського навчального округу прогнозував необхідність примусових заходів із боку уряду, щоб батьки відправляли в училище доньок [5, с. 6]. Отже, відгуки попечителів свідчили про консервативність їх поглядів на жіночу освіту. Усі вони одностайно наполягали на збереженні її становості та закритості.

Соціальний статус жінки після запровадження “Табеля про ранги”

(1722 р.) визначався чином її батька або чоловіка, а шлюб до середини XIX ст. зберігав становий характер. До виховання “слабкої статі” в соціумі висувалися особливо жорсткі вимоги. Виконання правил світської пристойності було обов’язковим для дівчат, за чим пильно стежили члени родини. Кожне необережне слово, необдумане дія жінки, що відхилялися від загальноприйнятих норм поведінки, псували її репутацію в очах громадськості [13, с.30]. Світська мораль схвалювала шлюб-угоду і мірою його вдалості вважала шанс якнайкраще жити за рахунок чоловіка, а роль жінки зводила до “окраси вітальні” [14, с.74].

Сенс суспільної реалізації “слабкої статі” зводився до пошуку багатого нареченого. Якщо ж дівчина не виходила заміж, вирок оточення міг бути категоричним – не зуміла сподобатися. Протягом “першої світської зими” матері сподівалися знайти для доньок, яких починали виводити у світ із 16 років, вигідну партію. Сучасниці звертали увагу на непевність такого шляху створення сім’ї, оскільки зустрічі відбувалися на балах, де можна було обмовитися лише декількома словами. Причому для добре вихованих дівчат вважалося непристойним говорити про особисті інтереси, що не давало можливості адекватно оцінити потенційного обранця [15, с. 227].

Саме в набутті вміння бути привабливою полягало світське виховання, а становище російської дівчини дослідники оцінювали як “довічна наречена” [16, с. 179]. Інститути робили з дівчат, так званих “освічених людей”, обізнаних з музикою, танцями та французькою мовою, будь-які інші ґрунтовні знання вважалися зайвими [17, с. 40]. Французька мова, якою спілкувалися вищі верстви, за словами Ф. Вигеля, була “вивіскою досконалості виховання”. Неодмінними якостями порядної дівчини того часу вважалися невпевненість, наївність, сором’язливість, повне невігластво щодо фізіологічного розуміння своєї статевої природи [18, с. 61]. Зрозуміло, що при цьому засуджувалася вченість (вивчення грецької, латини, заняття фізикою, хімією, математикою) молоді жінки.

Найкращими ліками для країни називав освіту відомий представник “офіційної народності” і прихильник консерватизму М. Погодін у листі до імператора від 18 жовтня 1854 року [19, с. 20]. Необхідність такої реформи усвідомлював і новий імператор. 5 березня 1856 року ним було підписано указ “О принятии учебных заведений народного просвещения под ближайшее Его императорского величества наблюдение и попечение”. У цьому документі наголошувалося, що народна освіта є “запорукою майбутнього добробуту Росії” [20, с. 70].

**Висновки.** Середина XIX ст. стала новим етапом розвитку жіночої освіти в Російській імперії, обумовленим пробудженням суспільної самосвідомості. Розширення освіти жінок, з одного боку, було обумовлене потребами часу: жінки мали бути зразковими дружинами-помічницями своїх чоловіків, матерями, які виховують гідних громадян-патріотів. Проте, незважаючи на низку позитивних тенденцій, в окреслений період в системі жіночої освіти реалізовувалися панівні в суспільстві уявлення про природу жінок, зокрема про нижчі порівняно з чоловіками інтелектуальні здібності, її наперед визначеної соціальної ролі, що звичайно позначалося й на змісті навчально-виховного процесу в закладах освіти для жінок.

Наше дослідження не вичерпує всієї широти питання.

**Перспективним напрямом подальших пошуків** стане аналіз змісту концепту “жіноча освіта” представниками консервативної та ліберальної суспільної думки XIX ст. (як вітчизняної, так і зарубіжної), а також зміна поглядів на проблему освіти жіноцтва у XX ст.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Письмо М. Н. Каткова Александру III (июль 1884 г.) // *Былое. – 1917. – № 4 (26) – С. 8.*
2. Петров Ф. А. Формирование системы университетского образования в России / Ф. А. Петров ; под ред. В. А. Садовниченко. – М., 2002. – Т. 1.
3. Док. № 33. Высочайший рескрипт министру народного просвещения А.С. Шишкову о запрещении принимать в университеты и гимназии крепостных // *Начальное и среднее образование в Санкт-Петербурге XIX – начало XX века : сб. док. – СПб., 2000. – С. 83.*
4. Виттекер Ц. Х. Граф С. С. Уваров и его время / Ц. Х. Виттекер ; пер. с англ. Н. Л. Лужицкой. – СПб., 1999. – С. 155.
5. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1828–1856) / Е. Лихачева. – СПб., 1895. – С. 145.
6. Кантор В. К. Санкт-Петербург: Российская империя против российского хаоса. К проблеме имперского сознания в России / В. К. Кантор. – М., 2008. – С. 333.
7. Док. № 74. Именной указ Правительствующему Сенату “О принятии учебных заведений народного просвещения под ближайшее его императорского величества наблюдение и попечение” // *Начальное и среднее образование в Санкт-Петербурге XIX – начало XX века : сб. док. – СПб., 2000. – С. 173.*
8. Исторический очерк // *Начальное и среднее образование в Санкт-Петербурге XIX – начало XX века : сб. док. – СПб., 2000. – С. 26.*
9. Док. № 60. Докладная записка попечителя Петербургского учебного округа М.Н. Мусина-Пушкина министру народного просвещения С.С. Уварову – о необходимости учреждения Высшего училища для девиц // *Начальное и среднее образование в Санкт-Петербурге XIX – начало XX века : сб. док. – СПб., 2000. – С. 124.*
10. Речь М. М. Ковалевского // *Сборник памяти Анны Павловны Философовой. – Пг., 1915. – Т. 2. – С. 66.*
11. Кечеджи-Шаповалов М. В. Женское движение в России и за границей / М. В. Кечеджи-Шаповалов. – СПб., 1902. – С. 134.
12. Док. 60. Докладная записка попечителя Петербургского учебного округа М.Н. Мусина-Пушкина министру народного просвещения С.С. Уварову – о необходимости учреждения Высшего училища для девиц // *Начальное и среднее образование в Санкт-Петербурге XIX – начало XX века : сб. док. – СПб., 2000. – С. 124–125.*
13. К. Ф. Об училищах для девиц в уездных городах // *Отечественные записки. – 1859. – Т. CXXXVII. – С. 30.*
14. Мессарош Н. И. Мысли и заметки о современной подготовке женщины к жизни / Н. И. Мессарош // *Женский вестник. – 1866. – № 1. – С. 74.*
15. Записка Е. П. Фроловой // *Русские пропилеи: Материалы по истории русской мысли и литературы / собр. М. Гершензон. – М., 1915. – Т. 1. – С. 227.*
16. Шашков С. С. Очерк истории русской женщины / С. С. Шашков. – СПб., 1872. – С. 179.
17. Марко Вовчок // *Женский календарь-альманах на 1869 год. – СПб., 1869. – С. 40.*
18. Вигель Ф. Ф. Записки / Ф. Ф. Вигель ; ред. С. Я. Штрайха. – М., 1928. – Т. 1. – С. 61.
19. А.В.С. Женщина и прогресс. О необходимости расширения женского образования и прав женщины в интересах общественной нравственности, здоровья и общего прогресса. – Х., 1911. – С. 20.
20. М. П. Погодин о положении России в конце Крымской войны // *Конец крепостничества в России (документы, письма, мемуары, статьи) / сост. В. А. Федорова. – М., 1994. – С. 70.*
21. Именной указ Правительствующему Сенату “О принятии учебных заведений народного просвещения под ближайшее его императорского величества наблюдение и попечение” // *Полное собрание законов Российской империи, сб. II. – Т. XXXI. – С. 30470.*

#### Анотація

У статті проаналізовано сукупність ідеологічних, законодавчих, адміністративних і педагогічних акцій у сфері освіти жіноцтва, які здійснювалися державою та соціальними інститутами Російської імперії протягом XIX ст., що дало змогу визначити усталені в окресленому

територіально-хронологічному проміжку теоретико-методологічні підходи до змісту концепту "жіноча освіта".

**Ключові слова:** жіноча освіта, інститути шляхетних дівчат, реформування, виховання, заклади освіти.

#### Аннотация

В статье проанализированы совокупность идеологических, законодательных, административных и педагогических акций в сфере образования женщин, которые осуществлялись государством и социальными институтами Российской империи на протяжении XIX в., что позволило определить устоявшиеся в очерченном территориально-хронологическом промежутке теоретико-методологические подходы к содержанию концепта "женская образование".

**Ключевые слова:** женское образование, институты благородных девиц, реформирования, воспитания, учебные заведения.

#### Summary

The article analyzes a set of ideological, legal, administrative and educational equity in education of women who carried the state and social institutions of the Russian Empire during the nineteenth century, which helped identify established in geographically delineated chronological period of theoretical and methodological approaches to the content of the concept "female education".

**Key words:** women's education, Noble Ladies, reform education and educational institutions.

УДК 37.011.3(73) – 051

**С. І. Шандрук,**  
доктор педагогічних наук  
(Кіровоградський державний  
педагогічний університет)

## ІНШОМОВНА ОСВІТА У США З ПОЗИЦІЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації, інформатизації, посилення взаємодії і взаємозалежності країн і народів з метою взаємозбагачення культур спонукають до підготовки покоління, здатного до співжиття з іншими людьми і соціальними групами. З позиції тенденції глобалізації освіти проблема мультикультуралізму виглядає надзвичайно актуальною. Шкільна мультикультурна практика постійно суперечлива, загострює проблеми та робить учителів противниками мультикультурної освіти. Потрібно відходити від практики конфліктів та напруги, які неодмінно з'являються внаслідок культурних відмінностей, а педагогічна освіта повинна запропонувати шляхи і можливості мультикультурної освіти [9, с. 473-495].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Відомі американські науковці (М. Епл (M. Apple), М. Атуотер (M. Atwater), Дж. Бенкс (J. Banks), П. Чінн (P. Chinn), Д. Крістал (D. Crystal), Дж. Франклін (J. Franklin), Д. Гольник (D. Gollnick), Г. Маркс (H. Marx), Д. Мосс (D. Moss), Б. Нго (B. Ngo), Дж. Рілі (J. Riley), П. Сандрок (P. Sandrok) та ін.) досліджують проблеми мультикультурності та іншомовної освіти. Так, у сучасних дослідженнях американських педагогів (Г. Маркс, університет Східного Коннектикуту; Д. Мосс, університет Коннектикут) розглянуто проблему уніфікації світової педагогічної освіти й міждержавних програм професійної підготовки вчителів. Зокрема, в їх спільній праці "Беріть до уваги культурні розбіжності: міжкультурний розвиток у програмі підготовки вчителів за кордоном" (Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program) [8, с. 35-47] проаналізовано досервісну міжкультурну програму підготовки вчителів

протягом семестру в Лондоні, Англія. Це дослідження пропонує інноваційні засоби промоції досервісної міжкультурної підготовки вчителів з наданням таким студентам унікальної можливості подолати свій етноцентричний світогляд та почати вивчати вплив культури на викладання й навчання. Участь у міжнародних програмах позитивно впливає на міжкультурний розвиток як культури, так і школи, активізуючи рефлексивну діяльність навколо проблем культури й особистості.

**Метою статті** є вивчення проблеми мультикультурності в контексті іншомовної освіти США.

**Виклад основного матеріалу.** У праці “Глобальна криза, соціальна справедливість та педагогічна освіта” (Global Crises, Social Justice, and Teacher Education) М. Еплл з університету Вісконсін, США, зазначає, що станом на січень 2010 р. 12% населення США, більше ніж 38 мільйонів людей, народилися за кордоном [3, с. 222-234]. Діаспори є групами населення, які постійно збільшуються по всій країні, а зростаюча пропорція в бік діаспорних дітей засвідчує потребу сприймати освіту в глобальному аспекті. Сполучені Штати та низка інших країн беруть участь в експерименті, який до цього часу ще не проводився, з розв’язання питання, чи можливо створити націю й культуру з ресурсів та людей з усього світу. Саме у США протягом століть накопичувався багатий теоретичний і практичний матеріал, який ще недостатньо вивчений і зрозумілий і є, як ніколи, актуальним сьогодні. Як багатонаціональною, багатоетнічною державою, США відчують на собі вплив культурно-інформаційних перетворень і міграційних процесів, що відбуваються в сучасному світі. У цих умовах досить актуальною є проблема акультурації, адаптації один до одного представників багаточисленних культур, націй, рас, які проживають і приїждять до цієї країни. Значну роль при цьому відіграє знання ними іноземних мов.

У сучасній філософській, педагогічній та політичній літературі паралельно з поняттям “мультикультурна освіта” можна зустріти терміни “багатокультурна освіта”, “полікультурна освіта”, “інтеркультурна освіта”, “транскультурна освіта”. Існування різноманітних дефініцій поняття “мультикультурна освіта” пропонується широким колом науковців [4, с. 661-668; 5, с. 3-49; 6, с. 1-17], які мають різні погляди при обговоренні етнічного розмаїття та культурного плюралізму. Одні з них базуються на культурних характеристиках різноманітних груп, в той час як інші підкреслюють соціальні проблеми. Деякі дослідники обмежуються у своїх поглядах расовою приналежністю людей, а інші включають всі основні групи. Існують визначення, що обмежують мультикультурну освіту характеристиками місцевих шкіл, тим не менше, інші передбачають напрямки шкільної реформи у всіх сферах, незалежно від їх особливостей.

Такі науковці, як Д. Голллік та Ф. Чінн стверджують, що мультикультурна освіта повинна бути концептуалізована таким чином, щоб урахувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей з фізичними та розумовими відхиленнями [7]. Українська дослідниця І. Білецька [1] стверджує, що цей підхід може бути проілюстрований трициклічною моделлю, яка містить центр або ядро, внутрішнє коло і зовнішнє коло. Концепції, які становлять цю модель, є прийнятними не лише для Сполучених Штатів Америки, але й для будь-якої країни в світі.

Концепції мультикультурної освіти охоплюють чотири головні характеристики: 1) базуються на загальних принципах; 2) розвиваються із загальних суспільних інтересів; 3) містять загальні вказівки до дій; 4) мають на меті зробити культурний плюралізм та етнічне розмаїття невід'ємною частиною навчального процесу. Існування різних концепцій і підходів зумовлене не просто розходженнями залучення тієї чи іншої групи до програми мультикультурної освіти, а тим, як заклади освіти повинні реагувати на притаманні учням етнічні та культурні відмінності. Дії на рівні навчального закладу з метою прийняття мультикультурної освіти повинні враховувати расу, мову, етнічність у всьому глобальному суспільстві [1, с. 122-130].

Сучасні глобальні тенденції розвитку європейського та світового співтовариства, регламентація іноземної мови як носія глобальної загальнолюдської культури, розширення міжнародної інтеграції та міжкультурної взаємодії, посилення культуротворчої і когнітивно-комунікативної функцій мов, переорієнтування в цілях іншомовної освіти на формування суб'єкта міжкультурної комунікації, а в якості змісту іншомовної освіти – на вибір оволодіння культурою через мову та інші чинники детермінували потребу кардинального перегляду методології іншомовної освіти, основних понять і категорій цієї сфери. Так, на початку ХХІ століття відбулося розширення понятійних меж шкільної навчальної дисципліни “іноземна мова”, опанування якої тісно пов'язане з такими поняттями, як “мова” і “культура”, “лінгвокультура” і “менталітет”, “особистість” і “мовна свідомість”, “компетенція” і “здібність”, “саморозвиток” і “самонавчання особистості”. Розширення предметної галузі “іноземна мова” до рівня “іншомовної освіти” і заміна об'єкта наукового і дидактичного вивчення “мова” на категорію “лінгвокультура” зумовило зорієнтованість шкільної іншомовної освіти на кінцевий результат – формування міжкультурної компетенції і здібностей особистості до міжкультурної комунікації [2, с. 11-12].

Сьогодні у Сполучених Штатах Америки освітня галузь “іноземна мова” разом з іншими предметами гуманітарного циклу відіграє особливу роль у формуванні та розвитку підростаючої особистості. Здатність послуговуватися кількома іноземними мовами, крім рідної, є необхідністю, оскільки часто мови виконують різні функції, зокрема виступають засобом вираження етнічної приналежності та запорукою забезпечення конкурентоздатності на світовому ринку праці.

**Висновки.** Визнання необхідності для всіх американських учнів розуміти культури, які відрізняються від їх рідної, сприяло становленню програм мультикультурної освіти. Вона повинна враховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей з фізичними та розумовими відхиленнями. Концепції трициклічної моделі (поліетнічна освіта, мультикультурна освіта, міжнародна освіта) є прийнятними не лише для Сполучених Штатів Америки, але й для будь-якої країни в світі. Культурно-інформаційні перетворення та міграційні процеси, що відбуваються в сучасному світі, значно підвищують роль іншомовної освіти, яка є комплексним явищем завдяки соціокультурним, соціолінгвістичним, психолінгвістичним та когнітивним факторам.

**Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку** можуть полягати у вивченні проблеми оволодіння особистістю нерідною мовою як

засобом міжкультурного спілкування; пізнання чужої і рідної культури, своєї та інших мов; орієнтація в сучасному мультикультурному світі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька І.О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / І.О.Білецька. – Умань, 2014. – 494 с.
2. Тадеєва М.І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / М. І. Тадеєва. – Луганськ, 2011. – 40 с.
3. Apple M. Global Crises, Social Justice, and Teacher Education / M. Apple // Journal of Teacher Education, 2011. – No 62. – P. 222-234
4. Atwater M. Multicultural science education : Perspectives, definitions and research agenda / M. Atwater, J. P. Riley // Science Education. – 1993. – № 77 (6). – P. 661–668.
5. Banks J. A. Multicultural education : Historical development, dimensions, and practice / J. A. Banks // Review of Research in Education, 1993. –№ 19. – P. 3-49
6. Gollnick D. M. Multicultural education / D. Gollnick // Viewpoints in Teaching and Learning. – 1980. – V. 56. – № 1. – P. 1–17.
7. Gollnick D. M. Multicultural education for exceptional children [Electronic resource] / D. M. Gollnick, P. C. Chinn. – Mode of access : <http://www.ericdigests.org/pre-9220/exceptional.htm>
8. Marx H. Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program / H. Marx, D. Moss // Journal of Teacher Education, 2011. – No 62. – P. 35-47.
9. Ngo B. Problems and Possibilities of Multicultural Education / B. Ngo // Practice Education and Urban Society, 2010. – Vol. 42(1). – P. 473-495.

#### Анотація

У статті проаналізовано актуальні проблеми мультикультурності та іншомовної освіти в США; досвід культурно-інформаційних перетворень та визначено тенденції у сфері вивчення іноземних мов у Сполучених Штатах Америки.

**Ключові слова:** мультикультурність, іншомовна освіта, етнічні та соціальні спільноти.

#### Аннотация

В статье проанализированы актуальные проблемы мультикультурности и иноязычного образования в США; опыт культурно-информационных трансформаций и определены тенденции в сфере изучения иностранных языков в Соединенных Штатах Америки.

**Ключевые слова:** мультикультурность, иноязычное образование, этнические и социальные сообщества.

#### Summary

The actual problems of multiculture and foreign language learning in the USA are analysed in this article; experience of culture-informative transformations and tendencies in the field of foreign language learning in the United States of America are defined.

**Key words:** multiculture, foreign language learning, ethnic and social associations.

УДК 378.147:811.161.2'243

**Г. Д. Швець,**  
кандидат філологічних наук, доцент  
(Київський національний  
університет імені Тараса Шевченка)

### НАВЧАЛЬНІ ХУДОЖНІ ТЕКСТИ ДЛЯ ЧИТАННЯ ІНОКОМУНІКАНТАМИ: ДОБІР ТА АДАПТАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ

**Постановка проблеми.** Проблема використання художнього текстового матеріалу в навчанні іноземної мови не втрачає своєї актуальності, незважаючи на чималу кількість досліджень. Лінгводидактичний потенціал творів художньої літератури незаперечний:



емоційна насиченість художнього твору та процесу його сприйняття активно стимулює мисленнєво-мовленнєву діяльність і забезпечує міцне запам'ятовування лексико-граматичного матеріалу та семантико-стилістичних норм; твори красного письменства демонструють різноманіття й багатство мови, слугують зразком її природного використання та виступають джерелом країнознавчої інформації; можливість різних інтерпретацій художнього твору сприяє ефективній роботі з розвитку навичок підготовленого та непідготовленого діалогічного й монологічного мовлення інокомунікантів. У методиці викладання української мови як іноземної – молодій галузі педагогічних досліджень, що активізувалася після здобуття Україною незалежності, – вивчення теоретичних і методичних основ використання творів художньої літератури в навчанні іноземців та лінгводидактичних засад укладання збірок художніх текстів для цього контингенту читачів складає один із напрямків вирішення центральної проблеми пошуку ефективних шляхів викладання та створення належного навчально-методичного забезпечення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сучасна методична наука пропонує численні варіанти вивчення художнього твору: філологічний аналіз (Б. Бобильов та ін.), лінгвістичний аналіз (М. Горелікова, Л. Новіков та ін.), стилістичний аналіз (Г. Васильєва, К. Рогова та ін.), лінгвокраїнознавчий аналіз (Л. Жирнова, Н. Кулібіна та ін.), стилістику декодування (І. Арнольд та ін.), інтерпретацію тексту (Т. Аронова, В. Кухаренко та ін.) тощо. У методиці викладання іноземних мов досліджено різні аспекти проблеми використання художнього тексту в навчальному процесі (див. роботи Т. Вдовіної, Л. Журавльової, М. Зінов'євої, Е. Матрона, Т. Печериці, Л. Смелякової, Н. Топтигіної та ін.). Українські науковці аналізують можливості використання конкретних творів художньої літератури в навчанні української мови як іноземної, шляхи формування читацької компетенції інокомунікантів, особливості роботи з текстами певних жанрів в іноземній аудиторії, лінгводидактичний потенціал творчості окремих письменників тощо (див. розвідки Л. Антонів, А. Буднік, М. Єлісової, С. Єрмоленко, З. Мацюк, І. Процик, Г. Швець, С. Шевченко та ін.).

**Мета статті.** Названі вище переваги художніх творів як навчального матеріалу в освітньому мовному процесі спрацьовують лише у випадку виваженого добору та методично доцільної підготовки текстів для читання інокомунікантами певного рівня володіння мовою. Саме тому метою нашої розвідки є опис процесу створення навчального художнього тексту, який складають етапи його добору та адаптації.

**Виклад основного матеріалу.** Основними методичними факторами, що визначають вибір певного літературного твору для опрацювання в аудиторії інокомунікантів, є рівень розвитку читацької компетенції іноземних учнів та мета використання художнього текстового матеріалу в навчанні мови. Оскільки ця мета варіюється залежно від рівня володіння мовою читачів, їх спеціальності (філологи – нефілологи) тощо, то критерії добору художніх текстів постають різними в різних методичних системах. Проаналізувавши погляди лінгводидактів на це питання, можемо виокремити такі позиції.

По-перше, твори красного письменства розглядають як матеріал

розвитку читацької компетенції іноземних студентів підготовчого факультету, тобто початкового етапу навчання. Відповідно методисти (Л. Журавльова, М. Зінов'єва) формулюють головні принципи добору художніх текстів: пізнавальна цінність твору та врахування особливостей студентів (соціально-психологічних, національних, їхніх інтересів, рівня підготовленості до читання тощо) [4, с. 9-19]. У дослідженні Т. Печериці наголошено на важливості відповідності твору ефективному типу художнього тексту для читання, причому “врахування цього критерію має особливо важливе значення, оскільки які б переваги не мав відібраний художній текст, він не може бути використаний як навчальний матеріал, якщо його параметри не відповідають рівню володіння читання» іноземною мовою [7, с. 55-56]. Із цим важко не погодитися, особливо щодо навчання на підготовчому факультеті, коли рівень сформованості читацьких навичок ще невисокий. Дослідниця доходить висновку, що ефективний художній текст може бути схарактеризований таким чином: 1) оповідання-новела; 2) реалістичний метод зображення дійсності; 3) орієнтація на вплив способом переконання через інформування; 4) єдина точка зору (автора чи оповідача); 5) кількісна еквівалентність між елементами змісту і кількістю та семантичним об'ємом найменувань, які їх виражають; 6) словниковий склад, репрезентований переважно інтелектуально-інформативними засобами, що групуються навколо вивчених лінгвокраїнознавчих тем; 7) обмежене використання засобів художньої виразності [7, с. 46]. Очевидно, що схарактеризований тип навчального художнього тексту оптимальний для використання на початковому етапі вивчення іноземної мови і є, по суті, прекрасною ілюстрацією того, як варто на практиці підходити до реалізації критерію доступності й посильності.

По-друге, твори художньої літератури виступають обов'язковим матеріалом для формування професійної компетенції іноземних студентів-філологів. У такому випадку головним критерієм вибору тексту для опрацювання в іноземній аудиторії є його облігаторність, тобто твір повинен бути визначним явищем національної культури, належати до т. зв. “золотого фонду” [3, с. 197-199].

По-третє, художній текст розглядається як стимул для обговорення й дискусії. Згідно з цією настановою Є. Матрон виокремлює такі вимоги до художніх текстів для опрацювання в іноземній аудиторії: 1) доступність; 2) перевага опису взаємодії персонажів над авторською розповіддю про ці взаємодії та роздумом; 3) суб'єктивна значимість (важливість порушених у тексті тем, проблем для читача); 4) об'єктивна значимість (можливість використання на матеріалі тексту різних форм роботи); 5) можливість вільної незалежної інтерпретації та проведення дискусії [6, 61-63].

Ми вважаємо, що головний принцип добору художніх текстів для роботи на занятті з мови – це відповідність проблематики твору мотивам і прагненням читачів: якщо його мета важлива для юнацької аудиторії, а порушені проблеми актуальні й дискусійні, це стане основою зацікавленого читання й обговорення, а ефект емоційного співпереживання сприятиме більш міцному запам'ятовуванню лексико-граматичного матеріалу й ефективному розвитку комунікативних умінь та навичок. Отож виокремлення цікавих (за тематикою та проблематикою) для молоді творів

– перший крок у процесі добору художніх текстів для читання на занятті з української мови як іноземної.

Названий критерій “працює” при врахуванні інших: безумовно, твір повинен бути доступним за лексико-граматичним наповненням та мати оптимальний обсяг для колективного читання (в аудиторії) чи самостійного (вдома під час підготовки до заняття). Також важливо, щоб мовна організація твору давала можливість інсценізації, створення діалогів, монологів, полілогів, рольових ігор тощо, а його проблематика спонукала студентів до висловлення власної думки і проведення дискусії. На середньому та завершальному етапах вивчення мови, а також при навчанні іноземних студентів-філологів важливо, щоб твір мав соціокультурний потенціал (матеріал для ознайомлення з українською культурою: традиціями, звичаями, історією, визначними діями, митцями тощо) та естетичну цінність. Саме такі критерії добору художніх творів для читання інокомунікантами (головні: врахування особливостей іншомовної аудиторії, можливість розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь на основі тексту, – та додаткові: соціокультурний потенціал художнього твору, його естетична цінність) обґрунтовано нами й застосовано при створенні першого випуску навчального посібника “Читаймо українською” [12].

Наступний етап підготовки літературного твору до читання в аудиторії інокомунікантів – створення навчального художнього тексту (за Л. Журавльовою та М. Зінов'євою, “це методично опрацьований, відповідно до мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів, оригінал літературного твору” [4, с. 17]). Методичне опрацювання передбачає в разі необхідності адаптацію – механізм, що уможливорює доступність твору, а отже, забезпечує успішний процес читання як мовленнєвої діяльності. У методиці усталилася система рівнів адаптації, запропонована А. Васильєвою: сильна (мовленнєва структура твору зазнає якісних змін), середня (значні зміни мовленнєвої структури, які, однак, дозволяють зберегти певною мірою оригінальність тексту), слабка (скорочення тексту крупними блоками із збереженням змістового ядра, а також внесення мінімальних змін у мікроструктуру) й умовна (скорочення окремих важких місць і подання основного тексту без змін) [2]. Серед прийомів адаптації виокремлюємо переказ (з можливим певним лексико-граматичним спрямуванням), скорочення (від розділів до окремих речень чи лексичних одиниць), лексичну заміну, синтаксичну заміну, лексико-граматичну трансформацію, структурну адаптацію (поділ твору на частини), комбіновану адаптацію (чергування переказу з оригінальним текстом).

В окремому дослідженні ми сформулювали як засадничі такі принципи адаптації при створенні навчальних художніх текстів для читачів-інофонів: відповідність рівню мовленнєвої підготовки іноземного читача; орієнтація на спеціалізацію адресата (філологи / нефілологи); збереження цілісності твору (як мінімум – на ідейному й сюжетному рівні, а у випадку слабкої адаптації – на ідейно-образному) [10].

Проілюструємо на прикладі казки Е. Андієвської “Говорюща риба” [1] процес створення навчального художнього тексту для читачів-інофонів. Спочатку обґрунтуємо доцільність залучення цього твору до навчальної текстотеки з української мови як іноземної.

Сюжет казки незвичайний: дивовижна риба, що вміла розмовляти і через це стала вигнанцем із риб'ячого товариства, на березі потоваришувала з

рибалкою; друг запросив рибу в гості, але його дружина, не зрозумівши, що риба і є найкращим приятелем чоловіка, засмажила її на обід (рибалки в цей час не було вдома); повернувшись, господар не зміг влізати свого товариша (на сковорідці всі риби однакові!) і почав розшукувати говорючу рибу; у постійних марних пошуках рибалка остаточно втратив душевний спокій і людське спілкування – його почали цуратися, наче божевільного. На нашу думку, твір буде цікавий для читання й обговорення в юнацькій аудиторії, адже порушує важливі життєві проблеми: дружби, толерантності, самотності, нерозуміння й несприйняття іншого тощо. Очевидно, що твір має алегоричний характер (Л. Тарнашинська зауважує в казках Е. Андієвської наявність “сили” (за Сквородою) [8], маючи на увазі невеличкий коментар шакала та консервної бляшанки після кожної казки), філософську спрямованість і моральну проблематику. Це дає підстави дослідникам говорити про притчовий характер збірки Е. Андієвської “Казки” і розглядати казку-притчу як контаміновану структуру, що поєднує характерні жанрові ознаки обох компонентів [5]. Важливо, що притчова спрямованість казки на осмислення життєвих цінностей суголосна психологічним особливостям читачів-студентів: саме в період юності та молодості людина переживає період самовизначення, пошуку орієнтирів, критичного переосмислення усталених поглядів – а відтак, твір повчального характеру виступає чудовим матеріалом для обговорення, дискусії, що стимулює розвиток навичок діалогічного та монологічного мовлення. Цьому сприяє і той факт, що порушені у казці проблеми можна тлумачити по-різному. Літературознавець М. Ковінько, аналізуючи неоднозначність прочитання казки-притчі “Говорюща риба”, виокремлює такі питання, що викликають контroversійну інтерпретацію: хто з персонажів більш нещасний і як розуміти нещастя взагалі, хто винен у смерті говорючої риби, непорозуміння в сім’ї; несприйняття унікального в суспільстві, загроза втрати самоідентифікації; доля поета в суспільстві та ін. [4]. Лише на перше з них є варіанти відповіді в діалозі шакала й консервної бляшанки: бідолашна риба, що загинула такою смертю, але врешті-решт смерть чекає на кожного з нас; нещасний і рибалка, що втратив друга і так побивається за ним, але його дружина, яка за клопотами не почула голосу говорючої риби, викликає ще більше співчуття. На інші запитання, які, звісно, не вичерпуються наведеним вище переліком, також можливі різні відповіді, як і на головне, яке цілком слушно сформулював дослідник М. Ковінько: “...ким насправді була “балакуща” риба: невизнаним генієм із трагічною долею чи зрадником, який, за казковим каноном, отримує по заслугі; дивом, якого не побачили інші, чи виродженням, якого слід позбуватися; особистістю чи тим, хто втрачає власну ідентичність” [4, с. 394]. Як ми вже зазначали в іншому дослідженні, можливість множинної інтерпретації концептуальної інформації художнього твору має надзвичайно багатий лінгводидактичний потенціал, оскільки спонукає іншомовних учнів до висловлення й обґрунтування власної точки зору, стимулює проведення в групі дискусії, а викладачеві допомагає у створенні цікавих завдань на розвиток невідготовленого усного мовлення інокомунікантів [11]. Якщо говорити про соціокультурний потенціал цього твору, то розглядаємо казку як шанс презентувати іноземним студентам одного з найоригінальніших українських митців сучасності – поетку, прозаїка, художницю Емму Андієвську (доступні в Інтернеті зображення її сюрреалістичних картин, телесюжет канадської

телепрограми КОНТАКТ “Несусвітні виміри творчої візії Емми Андіївської”, розміщені на YouTube уривки з виступів письменниці на Львівському форумі видавців – ці та інші матеріали допоможуть викладачеві організувати яскраве ознайомлення іноземців з одним із провідних еміграційних українських письменників). Художня цінність казки також незаперечна. Філософічність, багатство образів, вишукані тропи – чудовий матеріал для роботи з іноземними студентами-філологами старших курсів (у цьому випадку, зрозуміло, текст не варто піддавати адаптації). Отже, можемо стверджувати, що казка Емми Андіївської “Говорюча риба” відповідає основним і додатковим критеріям добору художніх текстів для читання інокомунікантами.

Проблему адаптації аналізованого твору вирішуємо залежно від рівня володіння українською мовою іноземних студентів. Вважаємо можливим пропонувати його і для “читачів-початківців” – інокомунікантів рівня А 2 на етапі формування читацьких навичок та вмінь. У такому разі вдаємося до сильної адаптації – переказу тексту. Навчальний художній текст може виглядати таким чином.

*У родині риб народилася риба, яка вміла говорити. Батьки дуже сумували через це і сподівалися, що з часом їхня дитина стане звичайною. Та риба говорила все більше й більше. Їй дуже подобалося розмовляти. Говорюча риба лякала батьків та сусідів. Тому риба попливла з дому. Але ніде їй не були раді, бо риба багато говорила. Нарешті її вигнали з води і заборонили повертатися.*

*Говорюча риба почала жити на березі і познайомилася з рибалкою. Вони стали добрими друзями: багато розмовляли, риба допомагала рибалці, він розповідав їй про своє життя.*

*Одного разу рибалка запросив рибу до себе в гості і сказав дружині, що треба приготувати гарний стіл для його найкращого приятеля. Коли риба прийшла, рибалки не було вдома: він пішов до магазину. Жінка не знала, що його друг – риба. Вона була дуже зайнята, готувала обід і не почула слів риби. Жінка подумала, що це звичайна риба, яку загубив її чоловік. Тому засмажила рибу на обід.*

*Рибалка дуже хвилювався, що риба не прийшла. Він сумував за своїм найкращим другом і довго шукав його.*

Мовний матеріал цього тексту спрямовано на організацію роботи з розвитку лексико-граматичних та усно-мовленневих навичок у студентів, що мають обмежений лексичний запас у межах тем “Сім’я” (родина, батьки, дитина, дружина, жінка, чоловік, народитися), “Знайомство” (друг, приятель, сусід, познайомитися, говорити, розмовляти, розповідати, запросити в гості, приготувати гарний стіл, допомагати), “Почуття” (подобатися, сумувати, хвилюватися) тощо.

Для студентів, що володіють українською мовою на рівні В 1, прийнятною є середня адаптація твору з використанням таких прийомів, як структурна трансформація (для організації ефективної роботи над переказом тексту, умінням слідкувати за логікою подій та складати план доцільно розбити текст на три частини: життя риби під водою, її дружба з рибалкою, запрошення в гості й трагічна смерть риби), скорочення, лексико-граматична трансформація.

Для студентів-філологів, що добре володіють українською мовою,

адаптувати запропонований твір, як ми вже зазначали, не варто, зважаючи на те, що за обсягом він цілком доступний як для самостійного, так і для колективного читання й обговорення. Дискусійним у цьому контексті може видаватися проблема складності стилю Емми Андієвської, однак необхідно підкреслити, що проза письменниці, на відміну від поезії, являє собою зразок нормативно вибудованого мовлення (за її власним визнанням, тут “граматично правильно виписане до кінця речення – без жодних відхилень” [9]): часто речення довгі, однак не хаотичні, а підкреслено логічні, що допомагає в роботі над розвитком уміння вицлювати інформацію зі складних синтаксичних конструкцій різної структури (як, наприклад, із такого речення: “Спочатку, коли риба була маленькою, засмучені батьки сподівалися, що з віком, як їхня дитина вбиватиметься в луску, це мине, як минають дитячі хвороби, але час ішов, риба ставала великою і пружкою, на ній полискували вже луска, як викута з найліпшої дамаської крици, а балакучість риби не тільки не зникла, а навпаки набрала такої вправности, що батькам уже незручно стало признаватися, що вони належать до одної родини”). Зауважимо, що в аудиторії нефілологів викладач, звичайно, замінить ненормативну за чинним українським правописом форму *вправности* на *вправності*, однак у роботі з майбутніми лінгвістами, літераторами, перекладачами цей момент потребує відповідного історичного й лінгвістичного коментаря про правопис 1928 р., яким до сьогодні послуговується українська діаспора.

**Висновки.** Підсумовуючи проведене дослідження, хочемо наголосити на високому лінгводидактичному потенціалі творів художньої літератури в навчанні української мови як іноземної. Методично виважений добір зразків красного письменства та доцільна адаптаційна стратегія при створенні навчального художнього тексту – необхідні передумови ефективної роботи з формування й розвитку читачької компетенції іноземних студентів та вдосконалення навичок діалогічного й монологічного мовлення.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Подальшого розгляду й аналізу потребують такі аспекти проблеми використання художнього тексту в навчанні української мови як іноземної, як вивчення лінгводидактичного потенціалу окремих літературних жанрів, конкретних художніх текстів, творчості окремих письменників. Кінцевою метою такої роботи є складання переліку рекомендованих творів української літератури для читання на різних етапах вивчення української мови як іноземної та створення відповідних посібників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андієвська Е. Казки / Е. Андієвська. – Париж-Львів-Цвікау, 2000. – 136 с.
2. Васильева А. Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку / А. Н. Васильева. – М. : Издательство Московского университета, 1972. – 29 с.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
4. Журавлева Л. С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – М. : Рус. яз., 1988. – 152 с.
5. Ковінько М. В. Контроверсійність тлумачення сучасної казки-притчі (на матеріалі твору Емми Андієвської “Говорюща риба”) / М. В. Ковінько. – Режим доступу: [http://philology.kiev.ua/library/zagal/Literaturoznavchi\\_studii\\_2013\\_37\\_1/389\\_395.pdf](http://philology.kiev.ua/library/zagal/Literaturoznavchi_studii_2013_37_1/389_395.pdf)
6. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка / Е. Д. Матрон. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 296 с.
7. Печерица Т. Е. Использование художественного текста при обучении русскому языку

как иностранному: Отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подготовительных факультетов / Т. Е. Печерица / под ред. А. Н. Васильевой. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 96 с.

8. Тарнашинська Л. Гіпертекст Емми Андіївської як індивідуалізований світовий / Л. Тарнашинська – Режим доступу: [http://www.vsesvit-journal.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=163&Itemid=41](http://www.vsesvit-journal.com/index.php?option=com_content&task=view&id=163&Itemid=41)

9. Тарнашинська Л. Емма Андіївська: “Неправда, що людина не має права вибору. Вона його має повсякчас” / Л. Тарнашинська // День. – 30 січня 1999. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/osobistist/emma-andievska-nepravda-shcho-lyu-dina-ne-maie-prava-viboru-vona-yogo-maie>

10. Швець Г. Д. Адаптація художніх творів для читання в іноземній аудиторії / Г. Д. Швець // Семантика мови і тексту: матеріали XI Міжнародної наукової конференції (Івано-Франківськ, 26-28 вересня 2012 р.). – Івано-Франківськ, 2012. – С. 684-687.

11. Швець Г. Текстова категорія інформативності у лінгводидактичному аспекті / Г. Швець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наукових праць. – Вип. 8. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2013. – С. 194-208.

12. Швець Г. Д. Читаймо українською : навч. посіб. з української мови для іноземних студентів / Г. Д. Швець, Ю. О. Торчинська, А. О. Літвінчук / за ред. Г. Д. Швець. – К. : Фенікс, 2012. – 112 с.

#### Анотація

У статті розглянуто критерії добору та принципи адаптації художніх творів для читання інокомунікантами. На прикладі казки Е. Андіївської “Говорюча риба” продемонстровано важливість урахування лінгводидактичного потенціалу твору та варіанти адаптаційної стратегії залежно від рівня володіння українською мовою іноземних студентів.

**Ключові слова:** навчальний художній текст, адаптація творів художньої літератури, читацька компетенція, українська мова як іноземна.

#### Аннотация

В статье рассмотрены критерии выбора и принципы адаптации художественных произведений для чтения иностранцами. На примере сказки Э. Андиевской “Говорящая рыба” продемонстрированы варианты адаптационной стратегии в зависимости от уровня владения украинским языком иностранных студентов.

**Ключевые слова:** учебный художественный текст, адаптация, читательская компетенция, украинский язык как иностранный.

#### Summary

The article analyzes the criteria for the selection and the principles of the adaptation of the literary works for reading in a foreign audience. The paper demonstrates the importance of taking into account the linguodidactic potential of the literary work and the variants of simplification strategies depending on the level of Ukrainian language of foreign students.

**Key words:** literary text, simplification of literary works, reading competence, Ukrainian as a foreign language.

УДК 530.145.61.002.56

Г. О. Шишкін,  
доктор педагогічних наук, доцент  
С. О. Бандуров,  
студент  
(Бердянський державний педагогічний університет)

## ПРИЛАД ДЛЯ ДЕМОНСТРАЦІЇ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ МЕХАНІЧНИХ ХВИЛЬ

**Постановка проблеми.** У сучасних складних умовах економічного розвитку країни гостро постає проблема матеріального забезпечення кабінетів природничих дисциплін навчальним обладнанням і приладами. За офіційними даними кабінети фізики навчальних закладів забезпечені

необхідним навчальним обладнанням лише на 15-20% від необхідного. Тому, як один з варіантів розв'язання цієї проблеми, ми бачимо в розробці й самостійному виготовленню необхідного обладнання. У першу чергу, це стосується розробки навчального обладнання для вивчення складних тем і розділів курсу фізики. До однієї з найбільш складних тем курсу відноситься розділ “Механічні коливання і хвилі”. Навчальне обладнання і прилад для вивчення властивостей механічних хвиль, які раніше випускалися промисловістю, мали певні недоліки. Вирішити поставлені проблеми можна шляхом застосування в конструкції приладу сучасної елементної бази напівпровідникової техніки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Для вивчення властивостей механічних хвиль підприємства шкільного приладобудування “Главучтехпром” випускав прилад “ВПЗ.1” для проєкції хвиль з електромеханічним вібратором. Прилад містив ванну, на яку закріплювався електромеханічний вібратор з набором насадок. На дні ванни розміщували плоске дзеркало. Освітлювачем було точкове джерело світла (дугова лампа) [2].

Пізніше було виготовлено прилад, який мав меншу потужність освітлювача, де використовувалася лампа розжарювання та механічна система отримання стробоскопічного ефекту [1].

Прилад “Хвильова ванна”, виготовлений компанією “New education laboratory (NINGBO) China” на замовлення ООО “Е – Імпорт”, містить вбудований екран та закріплений зверху освітлювач зі стробоскопічним диском. На корпус хвильової ванни закріплено вібратор, який є джерелом збудження на поверхні води механічних хвиль. Наявність дзеркала для проєктування хвиль додає певні незручності в користуванні приладом.

Навчальні прилади для вивчення властивостей механічних хвиль, які випускала промисловість, мають ряд недоліків: нестабільна робота внаслідок застосування механічних обертальних елементів, завдяки яким досягається стробоскопічний ефект; недостатньо велика потужність освітлювальних ламп, що використовуються в деяких приладах; значний нагрів освітлювальних систем приладів, які вимагають додаткового охолодження; висока напруга живлення, яка не дозволяє їх використовувати учнями. Перераховані вище недоліки істотно знижують рівень і якість проведення демонстраційного експерименту.

**Метою написання статті** є знайомство викладачів вищих навчальних закладів та вчителів загальноосвітньої шкіл з можливим варіантом самостійного виготовлення приладу для вивчення властивостей механічних хвиль на основі проєкційного апарату (графопроектор) з використанням сучасної елементної бази електронної техніки. Прилад, що пропонується, дозволяє демонструвати та досліджувати основні властивості хвиль, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу при вивченні відповідної теми.

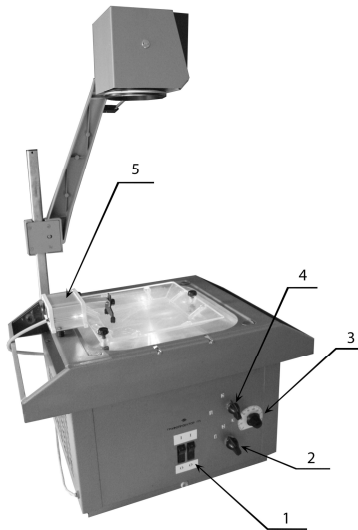
**Основний матеріал і результати дослідження.** Для наочного уявлення коливальних і хвильових рухів у курсі фізики при вивченні теми “Механічні коливання і хвилі” використовується прилад для вивчення механічних коливань – “Хвильова ванна” [1]. За допомогою нього можна проводити такі демонстрації:

- кругові і плоскі хвилі, відбивання кругових і плоских хвиль;
- принцип Гюйгенса, вторинні хвилі від плоскої й кругової хвиль;



- інтерференцію від двох і більше хвиль;
- стоячі хвилі, стояча хвиля в кутовому відбивачі;
- дифракцію хвиль на перешкоді та щілині, дифракція на двох щілинах;
- визначення довжини хвилі й швидкості поширення хвиль.

Нами пропонується прилад, позбавлений вищезначених недоліків. Прилад розроблений і виготовлений на основі проєкційного апарату. Загальний вигляд приладу показаний на рис. 1. Принципова схема зображена на рис. 4. Виготовлення приладу не вимагає великих фінансових витрат. Середній рівень складності приладу дозволяє його виготовити на заняттях фізико-технічних гуртків, студентських конструкторських бюро.



**Рис. 1. Загальний вигляд приладу для дослідження властивостей механічних хвиль,**

де: 1 – мережевий вимикач, 2 – регулятор яскравості спалахів (S1), 3 – регулятор (R15), призначений для точного регулювання частоти спалахів, 4 – перемикач частотного діапазону спалахів (S2, S3), призначений для регулювання частоти в режимі “грубо”, 5 – вібратор.

При конструюванні цього приладу ми використовували корпус та оптичну систему графопроектора. Освітлювальна частина приладу (розсіювальна лінза) має достатньо велику площу поверхні, що дозволило забезпечити більшу наочність демонстрацій. Для отримання стробоскопічного ефекту ми розробили й виготовили електронний стробоскоп, в основу роботи якого покладено релаксаційний генератор [4]. Він виконаний на базі інтегральної мікросхеми (ІМС) – NE 555N [5], або її вітчизняного аналога КР1006В11, яка працює в астабільному режимі [6]. Це дозволило вирішити проблему забезпечення стабільної роботи приладу, в

порівнянні з тими, в яких використовувалися механічні вузли, що дозволяли досягати стробоскопічного ефекту.

При самостійному виготовленні та налаштуванні приладу корисно коротко ознайомитися з мікросхемою NE555N і принципом роботи релаксаційного генератора на її базі, так як вона є основним елементом пропонуваного приладу. Інтегральна мікросхема (NE555N) – це генератор сигналів з такими характеристиками: діапазон напруги живлення досить широкий і становить 4,5-18 В, при цьому вихідний струм може досягати значення 200 мА. Сама ж мікросхема споживає невеликий струм, близько 3-6 мА. При цьому точність частоти генератора імпульсів практично не залежить від напруги живлення і становить 1% від розрахункового значення. Дрейф напруги становить 0,1% на вольт. Також невеликий і температурний дрейф, який складає 0,005% на 1°С [3].

Структура інтегральної мікросхеми NE 555N представлена на рис. 2. Мікросхема генерує послідовність прямокутних імпульсів, частота яких визначається RC ланцюгом. У початковому стані конденсатор  $C_1$  розряджений і на входах обох компараторів рівень напруги близький до нуля. Компаратор 2 перемикає внутрішній тригер і, як наслідок, на виході 3 мікросхеми встановлюється високий рівень потенціалу. Транзистор VT1 закривається і конденсатор  $C_1$  починає заряджатися через резистори  $R_1$  і  $R_2$ .

Коли в процесі накопичення заряду напруга на конденсаторі досягає 2/3 напруги живлення, компаратор 1 перемикає тригер, який, у свою чергу, встановлює низький рівень потенціалу на виході 3 мікросхеми. При цьому транзистор VT1 відкривається, і через резистор  $R_2$  починає розряджатися конденсатор  $C_1$ . Як тільки напруга на конденсаторі досягне 1/3 напруги живлення, компаратор 2 знову перемикає тригер, і на виході 3 мікросхеми знову виникає високий рівень напруги. Транзистор VT1 закривається, і конденсатор  $C_1$  знову почне заряджатися. Таким чином, схема переходить у режим періодичної роботи і напруга на конденсаторі коливається між значеннями 1/3 і 2/3 максимальної напруги.

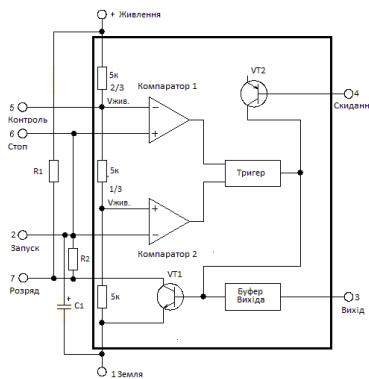


Рис.2. Еквівалентна схема ІМС NE555N

З графіка на рис. 3 видно, що на виході мікросхеми виникають імпульси прямокутної форми.

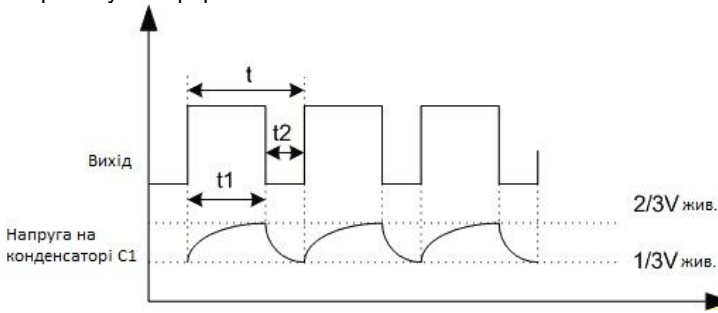


Рис. 3. Графік залежності тривалості заряду і розряду конденсатора

Тривалість заряду і розряду конденсатора залежить від ємності і величини резисторів  $R_1$  і  $R_2$ . Тривалості імпульсів можна розрахувати за формулами (1) і (2).

$$t_1 = 0.693 * (R_1 + R_2) \quad (1)$$

$$t_2 = 0.693(R_2) * C_1 \quad (2)$$

Тривалість одного цілого циклу дорівнює сумі  $t_1$  і  $t_2$ , тоді частоту сигналу, що генерується, можна розрахувати за формулою (3).

$$f = \frac{1}{T} = \frac{1.44}{(R_1 + 2R_2) * C_1} \quad (3)$$

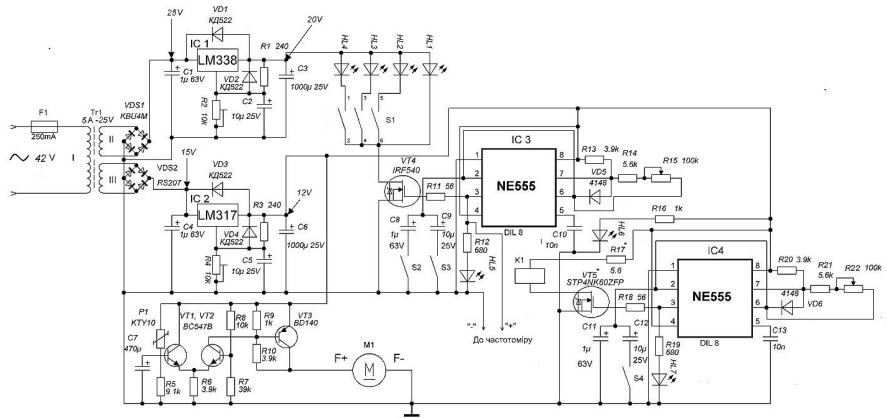
Шпаруватість імпульсів у цьому випадку складає:

$$\frac{t_1}{T} = \frac{t_1}{t_1 + t_2} = \frac{0.693(R_1 + R_2)C_1}{0.693(R_1 + R_2)C_1 + 0.693(R_2)C_1} = \frac{R_1 + R_2}{R_1 + 2R_2}$$

Для забезпечення стабільної роботи генератора пропонується:

- для запобігання випадкових скидань напруги, вивід 4 мікросхеми підключити до плюсового контакту блоку живлення;
- вільний вивід 5 мікросхеми підключити до спільного провідника через конденсатор 10 нФ для зниження рівня поміх;
- унаслідок малого падіння напруги на переходи для забезпечення стабільної роботи мікросхеми між виводами 6 і 7 підключити діод Шотткі серії 1N4148, при цьому катод діода підключають до виводу 6, а анод до виводу 7 мікросхеми.

Живлення приладу, схема якого зображена на рис. 4, здійснюється від стабілізованого блоку.



**Рис.4. Принципова схема приладу для вивчення властивостей механічних хвиль**

Блок живлення складається з трансформатора Тг 1 потужністю 50 Вт, який знижує змінну напругу мережі 220 В 50Гц (можна використовувати 42 В) до 15В, яка випрямляється діодними мостами VDS1, VDS2 і далі стабілізується інтегральними стабілізаторами IC1, IC2 [6]. Інтегральний стабілізатор IC1 може нагріватися, тому його необхідно встановити на радіатор. Змінними резисторами R<sub>2</sub>, R<sub>4</sub> встановлюють вихідну напругу мікросхем IC1, IC2 на 12 В. Конденсатори C<sub>3</sub>, C<sub>6</sub> використовуються в якості фільтрів.

Напруга живлення надходить на виводи 1 і 8 мікросхем IC3, IC4. Вихідний сигнал у формі прямокутного імпульсу знімається з виводу 3 мікросхеми IC3. Сигнал посилюється потужним польовим транзистором VT4 для забезпечення роботи чотирьох яскравих світлодіодів HL1-HL4. У процесі роботи транзистор VT4 буде грітися і його необхідно розмістити на радіаторі з використанням термопасти і слюдяної підкладки. Джерелом світла в приладі використовуються світлодіоди потужності по 10 Ват кожний, які забезпечують освітленість екрана в межах 900-1000 Лм при струмі споживання 900мА – 1000мА. Застосування яскравих світлодіодів дозволило уникнути застосування потужних освітлювальних ламп розжарювання.

Світлодіоди розміщені на спільному радіаторі з площею поверхні 1 дм<sup>2</sup> з використанням термопасти. Світлодіодний блок розміщено в середині сферичного дзеркала.

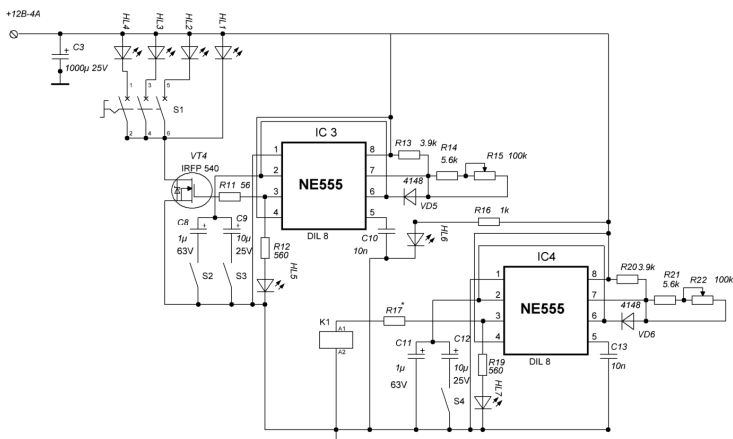
Для забезпечення роботи приладу протягом тривалого часу при максимальній освітленості екрану в приладі передбачено автоматичне примусове охолодження світлодіодів. Регулятор обертів системи примусового охолодження, принципова схема якої зображеної на рис.4, дає можливість змінювати швидкість обертання вентилятора М1, починаючи від температури нагріву 35 С° при струмі споживання менше 200 мА. Датчиком температури використовується мікросхема типу КТУ10 (КТУ81-

2хх). При температурі  $20^{\circ}\text{C}$  датчик змінює опір до 2 кОм. Ланцюг порівняння напруги утворюється дільником датчика на резисторах  $R_1$ ,  $R_5$  і дільником  $R_3$ ,  $R_4$ . При низьких температурах опір датчика низький, і на базі транзистора VT1 напруга вище напруги на базі VT2. Транзистор VT1 в цьому випадку відкритий, а транзистор VT2 закритий. Транзистор VT3 частково відкритий напругою, що знімається з резистора  $R_6$ . Вентилятор не включається через низьке значення напруги. При збільшенні температури на базі VT1 напруга зменшується внаслідок зміни опору  $R_1$ . Транзистор VT1 закривається, і через транзистор VT2 починає протікати струм. Цей струм надходить на базу транзистора VT3, який починає відкриватися. Напруга на вентиляторі збільшується, що призводить до збільшення його обертів. Конденсатор  $C_1$  забезпечує повну напругу живлення, яка змушує обертатися вентилятор з максимальною швидкістю. Оптимальною для яскравих світлодіодів вважається температура  $45^{\circ}\text{--}50^{\circ}\text{C}$ , тому вентилятор починає працювати вже при температурі  $35^{\circ}\text{C}$ .

До переваг приладу, що пропонується, можна віднести можливість вибору необхідної освітленості екрану залежно від освітленості приміщення. Перемикач S1 має три режими й дозволяє по черзі підключати необхідну кількість світлодіодів. Світлодіод HL1 підключений до транзистора VT4, працює постійно. Освітлювальні світлодіоди працюють в імпульсному режимі, і частоту спалахів можна регулювати в двох режимах.

Режим "грубо" встановлюється вимикачами S2, S3. Коли вимикач S3 замкнений ланцюг між конденсатором  $C_9$  і спільним провідником (землею) замикає, то діапазон частот спалахів світлодіодів можна регулювати в межах від 1 Гц до 10 Гц. При розімкнутому S3 і замкнутому S2 конденсатор  $C_8$  підключається до спільного провідника, і діапазон частот можна регулювати в межах 10-100 Гц. Другий режим дозволяє, змінюючи опір резистора  $R_{15}$ , після вибору діапазону частоти в режимі "грубо" точно налаштувати необхідну частоту з кроком 1 Гц. При частоті 65 Гц і більше прилад можна використовувати як звичайний проєкційний апарат. Функцію індикатора частоти імпульсів на виході мікросхеми виконує світлодіод HL5, який також дозволяє контролювати роботу мікросхеми IC3.

Вібратором для отримання механічних хвиль використовуються елементи реле K1 з робочою напругою 9 В. Вібратор приводиться в дію прямокутними імпульсами, які формуються за допомогою генератора, зібраного на мікросхемі IC4 (NE555N). З виходу 3 мікросхеми IC4 виходить сигнал, який надходить через резистор  $R_{17}$ , на польовий транзистор VT5, що забезпечує роботу вібратора. Резистор  $R_{17}$  підбирається, виходячи з робочої напруги вібратора. Якщо сила струму споживання вібратора менше 200 мА, то можна цілком обійтися без транзистора VT5, як показано на (рис. 5).



**Рис.5. Варіант підключення реле без транзистора VT5**

Перевагою приладу є регулювання частоти коливань вібратора, яку можна змінювати у двох режимах. У режим “грубо”, коли вимикач S4 вимкнений, діапазон регульованих частот знаходиться в межах 10-100 Гц. Увімкненому положенні перемикача S4 конденсатор C<sub>12</sub> замкнутий на спільний провідник, і частоту коливань вібратора можна змінювати від 1 Гц до 10 Гц. Другий режим дозволяє налаштувати точно необхідну частоту з кроком 1 Гц, змінюючи опір резистора R<sub>22</sub>, після вибору діапазону частоти в режимі “грубо”. Роль індикатора роботи вібратора виконує світлодіод HL7. Індикатором живлення вібратора використовується світлодіод HL6. Вібратор виконано у вигляді окремого блоку, що дозволяє встановлювати його на корпусі приладу. При використанні приладу як проєкційного апарата вібратор знімається.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ураховуючи недостатнє матеріальне забезпечення кабінетів фізики сучасним обладнанням, запропонований нами прилад може бути виготовлення на заняттях фізико-технічних гуртків. Прилад виконує функції як “Хвильової ванни”, так і звичайного проєкційного апарата. Таким чином, прилад, що нами пропонується, дозволяє:

- розширити функціональні можливості проєкційних апаратів;
- вдосконалити прилад для вивчення властивостей механічних хвиль зі збереженням усіх його характеристик і можливостей;
- залучити до фізико-технічної творчості учнів та студентів навчальних закладів.

Прилад не має механічних вузлів для отримання стробоскопічного ефекту, що значно підвищує його надійність. У приладі використовуються яскраві світлодіоди, що забезпечують необхідну освітленість екрана і працюють при низькій напрузі (до 20 В) і низькій потужності споживання. Регульована частота коливань вібратора і стробоскопа розширює можливості вивчення властивостей хвиль. Прилад можна використовувати

як звичайний проєкційний апарат у демонстраційному та лабораторному експерименті при вивченні різних розділів курсу фізики загальноосвітньої та вищої шкіл.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анциферов Л. М. Практикум по методике и технике школьного физического эксперимента : учеб. пособие для студентов пед. инст. по физ.-мат. спец / Л. М. Анциферов, И. М. Пищиков – М. : Просвещение, 1984. – 255 с.
2. Шахмаев Н. М. Физический эксперимент в средней школе: Колебания и волны. Квантовая физика / Н. М. Шахмаев, Н. И. Павлов, В. И. Тыщук. – М. : Просвещение, 1991. – С. 72-75.
3. Paul Horowitz- Harvard University, Winfield Hill Sea Data Corporation, Newton, Massachusetts. Laboratory Manual for the Art of Electronics. – Перевод на русский язык, "Мир", 1986. – 273 с.
4. [http://zpostbox.ru/relaxation\\_oscillator.html](http://zpostbox.ru/relaxation_oscillator.html)
5. <http://www.datasheetreference.com/ne555-datasheet.html>
6. <http://www.alldatasheetru.com/datasheet-pdf/pdf/8619/NSC/LM317.html>

#### Анотація

У статті пропонується опис приладу для вивчення властивостей механічних хвиль, який може бути виготовлений на базі проєкційного апарата. Прилад дозволяє проводити демонстраційні та лабораторні експерименти при вивченні відповідних тем курсу фізики загальноосвітньої та вищої шкіл. Прилад, що нами пропонується, має певні переваги перед аналогічним обладнанням, яке виготовлялося раніш промисловістю. Прилад також можна використовувати як звичайний проєкційний апарат.

**Ключові слова:** фізика, навчальний експеримент, прилад, механічні хвилі, світлодіод.

#### Аннотация

В статье описывается самодельный прибор для демонстрации и изучения свойств механических волн, который может быть изготовлен на основе старого проекционного аппарата типа "кодоскоп". Прибор позволяет проводить демонстрационный и лабораторный эксперимент при изучении тем курса физики общеобразовательной и высшей школ. Предлагаемый прибор имеет определенные преимущества перед аналогичным оборудованием, которое ранее изготавливалось промышленностью. Прибор можно также использовать в качестве обычного проекционного аппарата.

**Ключевые слова:** физика, учебный эксперимент, прибор, механические волны, светодиод.

#### Summary

The article describes a homemade device for demonstration and study of the properties of mechanical waves, which can be made on the basis of an old projector type "graphical". The device enables the demonstration and laboratory experiments in the study of the physics course of secondary and higher schools.

**Key words:** physics, educational experiment, appliance, mechanical waves, LED.

УДК 378.147 : 536.75

**О.В. Школа,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Національний педагогічний  
університет ім. М.П. Драгоманова)

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК І НАСТУПНІСТЬ КУРСІВ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ТЕОРЕТИЧНОЇ ФІЗИКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ**

**Постановка проблеми.** Концептуальною основою сучасної фізичної освіти в Україні є формування всебічно розвиненої творчої особистості, виховання її активної пізнавальної позиції, спрямованість на найповнішу реалізацію здібностей, потреб, інтелектуального й духовного потенціалу, вироблення стійких механізмів самонавчання, самовиховання й саморозвитку.

Саме тому неперервну освіту розглядають як стратегію сучасних освітніх реформ, що надає їй ступеневому характеру ознак цілісності й спрямованості. У системі професійної підготовки майбутніх учителів фізики останнє означає, що між окремими освітніми ланками, які забезпечують поступальність і поетапність набуття особистістю знань, умінь, досвіду, діяльності повинен існувати чіткий взаємозв'язок та узгодженість цілей, змісту і технологій навчання. Тому особливо актуальною є проблема забезпечення принципу взаємозв'язку й наступності не тільки на кожному етапі навчання, а і в кожній конкретній його підсистемі. Йдеться насамперед про “стикування” окремих ланок професійної освіти та перетворення їх в органічну взаємопов'язану систему змінюючих одна одну фаз і стадій розвитку. Наступність передбачає осмислення студентами навчального матеріалу на більш високому рівні, глибше розуміння взаємозв'язків між елементами наукових знань, розширення й збагачення кола наявних умінь і навичок, практичного досвіду, особистісних якостей, тобто створення оптимальних умов для їх цілеспрямованого та поетапного професійного зростання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Незважаючи на значну увагу науковців до проблеми наступності в навчанні та наявності ґрунтовних праць (Ю. Ананьєв, С. Гончаренко, В. Давидов, І. Зязюн, Б. Кедров, О. Ляшенко, О. Сергєєв, А. Усова та ін.), вона не втратила своєї актуальності, про що свідчать реальні освітні результати, зокрема у навчанні фізики. У педагогічному ВНЗ остання вивчається у два етапи. Спочатку студенти опрацьовують навчальний матеріал курсу загальної фізики, який має переважно експериментальний характер, створюючи надійний фундамент для розуміння ними основ фундаментальних фізичних теорій (ФФТ) курсу теоретичної фізики. Зазначені дисципліни тісно пов'язані, але різняться між собою як за методами, так і характером отриманих результатів. У логічній структурі фізичних знань зазвичай розрізняють два рівні (методи пізнання) – *експериментальний* і *теоретичний*. Перший передбачає отримання нових емпіричних фактів, уточнення відомих закономірностей і властивостей досліджуваних об'єктів. Інший використовує математичний аналіз і моделювання реальних фізичних об'єктів, за допомогою яких з'ясовують їх властивості, зв'язки, особливості функціонування, еволюцію розвитку.

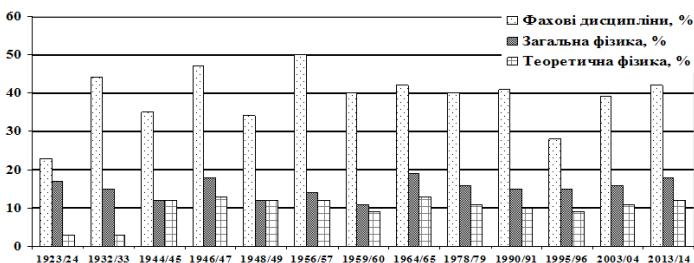
З експериментальним методом студенти знайомляться в курсі загальної фізики, з теоретичним – у курсі теоретичної фізики. Найбільш загальним елементом цих методів слугують основні поняття, ідеї та принципи, що визначають головні особливості фізичного пізнання в певний історичний період. Закони збереження і перетворення енергії, принципи відносності, дуалізму і причинності, співвідношення невизначеностей та інші мають силу для будь-яких фізичних явищ. Саме останні повинні бути в центрі уваги навчального процесу, створюючи надійну основу фундаментальності знань майбутніх учителів фізики. Однак реальна практика свідчить про те, що певна частина випускників має труднощі з поясненням фізичної сутності основних понять (маса, енергія, ентропія, електричний заряд, поле, спін та ін.), принципів (відповідності, доповнюваності, симетрії та ін.), фундаментальних фізичних взаємодій. Таке становище можна пояснити, по-перше, фрагментарністю базових знань студентів і слабким рівнем володіння ними математичним апаратом; по-друге, недостатньою реалізацією принципу взаємозв'язку й наступності курсів загальної і



теоретичної фізики та необхідністю координації зусиль викладачів з метою формування в студентів цілісних, системних, методологічно важливих знань про сучасну фізичну картину світу як невід’ємної складової наукового світогляду – основи їх професійної компетентності.

Ідеї наступності в системі фахової підготовки вчителів фізики певним чином реалізовані у відповідних навчальних планах педагогічних вишів, але разом з тим не запобігає існуванню ряду проблем: 1) узгодження навчальних програм цих дисциплін, що виключає дублювання матеріалу, створюючи плідну основу для свідомого й послідовного засвоєння студентами інваріантного ядра сучасної фізичної науки; 2) комплексного представлення (дидактичної адаптації) у навчальному процесі методів наукового пізнання, зокрема, повноцінного та свідомого оволодіння студентами в рамках теоретичної фізики її основними методами (модельних гіпотез і математичного аналізу); 3) усвідомлення студентами єдності експериментального і теоретичного методів пізнання фізичної науки, що запобігає фрагментарності предметних, світоглядних і методологічних знань. Актуальність розв’язання цих проблем зумовлюється не лише тенденцією фундаменталізації сучасної вищої освіти, але й відсутністю, на відміну від загальноосвітньої школи, комплексних досліджень проблеми наступності в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізики. У зв’язку з цим **метою статті** є короткий аналіз шляхів реалізації принципу взаємозв’язку і наступності курсів загальної і теоретичної фізики в педагогічному ВНЗ, що має важливе значення в професійній підготовці майбутніх учителів фізики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним з головних завдань удосконалення навчально-виховного процесу є визначення в змісті навчальної дисципліни головного, інваріантного, методологічно важливого та його системне, послідовне й міцне засвоєння. Зміст навчального матеріалу, як відомо, характеризується певною системою внутрішніх зв’язків між елементами, які визначають його логічну структуру. Найповніше вони представлені в навчальних програмах дисциплін, у зв’язку з чим нами було проаналізовано відповідні архівні освітні документи, починаючи з 20-х років ХХ ст. Динаміка зміни частки навчальних годин на вивчення курсів загальної і теоретичної фізики в системі професійної підготовки вчителів фізики представлена на рис. 1.



**Рис. 1. Динаміка зміни частки навчальних годин на вивчення теоретичної фізики в системі фахової підготовки вчителя фізики**

У таблиці 1 наведена інформація стосовно розподілу годин у навчанні загальної і теоретичної фізики згідно з навчальним планом підготовки вчителів фізики НПУ імені М. П. Драгоманова у 2013/2014 рр. Як бачимо, у цілому цей розподіл є оптимальним, з незначним дисбалансом аудиторних годин у складових теоретичної фізики. Більша кількість годин курсу загальної фізики є цілком зрозумілою, що пояснюється його експериментальним характером і відповідною роллю в реалізації політехнічної освіти – матеріали курсу виступають теоретичною основою наступного вивчення студентами таких дисциплін, як “Основи сучасної електроніки”, “Фізична хімія”, “Електротехніка” та ін.

Таблиця 1

**Розподіл годин у навчанні курсів загальної і теоретичної фізики (навчальний план 2013/2014 рр.)**

№ з/п	Назва дисципліни	Розподіл за семестрами		Кількість годин						
		екзамени	кількість кредитів ECTS	Загальний обсяг	аудиторні					самостійна робота
					Всього	у тому числі				
						лекції	практичні, семінарські	лабораторні	індив. роб.	
	<b>Загальна фізика</b>			<b>1584</b>	<b>780</b>	<b>198</b>	<b>180</b>	<b>324</b>	<b>78</b>	<b>804</b>
1.	Механіка	2	9	324	160	36	36	72	16	164
2.	Молекулярна фізика та термодинаміка	3	9	324	160	36	36	72	16	164
3.	Електрика і магнетизм	4	9	324	160	36	36	72	16	164
4.	Оптика	5	9	324	160	36	36	72	16	164
5.	Атомна і ядерна фізика	6	8	288	140	54	36	36	14	148
	<b>Теоретична фізика</b>			<b>864</b>	<b>436</b>	<b>188</b>	<b>206</b>	<b>–</b>	<b>42</b>	<b>428</b>
1.	Теоретична механіка і основи механіки суцільних середовищ	5	6	216	120	54	54	–	12	96
2.	Електродинаміка	6	6	216	100	36	54	–	10	116
3.	Квантова механіка	7	6	216	120	54	54	–	12	96
4.	Термодинаміка і статистична фізика	8	6	216	96	44	44	–	8	120

Процес викладання зазначених дисциплін у педагогічних ВНЗ має свою специфіку, що позначається як на його змістовому, так і процесуальному компонентах. У курсі загальної фізики накопичують знання про фізичні явища і процеси, фундаментальні досліди, основні емпіричні закони. Хоча в ньому і вивчають елементи фізичних теорій, у цілому в курсі реалізується так званий феноменологічний підхід, тобто основну увагу звернено на самі явища, їх дослідну інтерпретацію, аналіз окремих законів. У теоретичній фізиці матеріал загальної фізики узагальнюється і детально вивчаються ФФТ, кожна з яких у своїй галузі з єдиних позицій описує всі відомі фізичні явища, тобто дає можливість їх розрахувати, зрозуміти та передбачити.

Головне завдання курсу теоретичної фізики в педагогічному ВНЗ

полягає в оволодінні студентами сутністю фундаментальних фізичних ідей, принципів, законів і теорій. Остання, як відомо, є провідною формою систематизації знань, містить “у згорнутому вигляді” основні етапи циклу наукового пізнання і тому слугує засобом формування наукового стилю мислення. Саме на цьому освітньому завданні – формуванні наукового світогляду і стилю мислення школярів – акцентовано увагу в Державному стандарті загальної середньої освіти (у частині його фізичного компонента). Однак, як свідчать результати державних екзаменів, у цьому контексті маємо дві проблеми: фрагментарний характер знань частини випускників з основ фундаментальних фізичних теорій та слабкий рівень узагальнення знань на рівні сучасної фізичної картини світу. Варто зазначити, що остання не є механічною сумою знань, автоматичним результатом після проходження студентами курсів загальної і теоретичної фізики, а виступає тим рівнем освідомленості (фундаментальної підготовки), на якій вони можуть піднятися в результаті цілеспрямованої та поетапної роботи. Ураховуючи експериментальний характер загальної фізики, особливе місце в розв’язанні зазначеної проблеми належить курсу теоретичної фізики, який завершує фундаментальну підготовку майбутніх учителів фізики в педагогічному ВНЗ, зумовлюючи таким чином його стратегічну освітню мету. Завдання формування наукового світогляду і відповідного стилю мислення студентів можна вирішити за умови, якщо структура і зміст курсу відповідатимуть формам теоретичних узагальнень, а саме усвідомленню студентами змісту й структури фундаментальних фізичних теорій з наступним узагальненням знань на рівні сучасної фізичної картини світу.

Фундаментальні теорії як основа фізичної картини світу виступають прямим утіленням науково-теоретичного способу мислення у своїй предметній галузі та одночасно його продуктом. Спробуємо коротко проаналізувати предметні галузі теорій, їх основні елементи та модельні уявлення, найзагальніші “клітинки” фізичного пізнання, що об’єднують ці теорії в єдину систему (фізичну картину світу) та які повинні бути в центрі уваги викладачів і студентів у межах окремих розділів дисципліни “Теоретична фізика”. Вивчення студентами першої з чотирьох ФТ починається з усвідомлення їх *загальної структури* (основа, ядро, наслідки) та специфічними в науці *функціями* (синтетична, пояснювальна, методологічна, практична, евристична). Хоча зміст останніх буде з’ясовано ними по ходу вивчення дисципліни, акцентування уваги на цьому аспекті, починаючи з першого лекційного заняття, на нашу думку, піде лише на користь справі.

Принципового значення в навчанні теоретичної фізики має реалізація основної стратегічної мети: методика викладання дисципліни повинна відображати методологію сучасної фізичної науки, оскільки сутністю навчання є не тільки оволодіння “мовою”, але й “методом мислення” науки. У зв’язку з цим студенти мають чітко усвідомлювати роль і значення теоретичних узагальнень у логічній структурі сучасного фізичного знання, ідейний зміст ФТ, їх багатofункціональність та ієрархічність відповідно певних просторових інтервалів і фундаментальних взаємодій. Доцільним і необхідним у методологічному відношенні є ознайомлення студентів з двома типами ФТ – *динамічними* і *статистичними*, що відповідає класифікації, прийнятій у курсі теоретичної фізики Л. Ландау і Е. Ліфшиця. До фундаментальних теорій

динамічного типу відносять: класичну механіку, механіку суцільних середовищ, феноменологічну термодинаміку, макроскопічну електродинаміку Максвелла, теорію гравітації. У цих теоріях стан досліджуваного об'єкта/системи однозначно визначається значеннями тих чи інших фізичних величин. У класичній механіці – значеннями координат і проекцій швидкостей матеріальних точок; у механіці суцільних середовищ – функціями розподілу в просторі певних величин (густини, тиску, швидкості та ін.); у термодинаміці – за допомогою термодинамічних параметрів (тиск, об'єм, температура, внутрішня енергія, ентропія та ін.); в електродинаміці – значеннями основних характеристик електромагнітного поля (напруженості та індукції).

Майже всі зазначені вище теорії були створені у XVIII – XIX ст., являючи собою перший (класичний) етап методології наукового пізнання. Наступним етапом, пов'язаним з дослідженням явищ мікросвіту і становленням нового (некласичного) типу наукової раціональності, стала поява статистичних фізичних теорій. До них відносять: статистичну механіку (статистичну фізику), мікроскопічну електродинаміку, всі квантові теорії. На відміну від динамічних у статистичних теоріях поведінку системи описують не значеннями певних фізичних величин, а законами їх розподілу (статистичними законами ймовірності), що дозволяють однозначно визначити лише їх середні значення. Таким чином, у теоретичній фізиці розроблено два різних підходи до моделювання природних явищ – *динамічний* (детерміністські рівняння руху) для простих систем і *ймовірнісний*, що базується на статистичному аналізі усереднених величин для складних систем. Хоча ці підходи мають принципові відмінності, між ними є багато спільного, що зумовлює єдність усіх ФФТ. Остання, зокрема, полягає у: 1) спільності базових фізичних понять (маса, енергія, імпульс, сила) та основних законів (представлення у вигляді системи диференціальних рівнянь та їх зв'язок із законами збереження); 2) єдності принципів інваріантності по відношенню до певної групи перетворень (лоренц-інваріантності); 3) універсальності фундаментальних фізичних констант, що відображають якісні межі різних форм руху матерії; 4) наступності, що виражається принципом відповідності; 5) застосування методів одних теорій у вирішенні проблем інших (наприклад, використання теорії Гамільтона-Якобі у квантовій механіці).

У навчанні теоретичної фізики особливе значення має усвідомлення студентами фізичної сутності та специфічних особливостей кожної з чотирьох фундаментальних взаємодій, оскільки пізнання світу є по суті пізнанням взаємодій. Останні різняться між собою характерною відстанню й часом, відношенням сил, енергіями, що припадають на мікročастинку, інтенсивністю (табл. 2).

Таблиця 2

**Основні характеристики фундаментальних фізичних взаємодій**

№ з/п	Тип взаємодії	частинка-переносник	відносна інтенсивність	радіус дії, м	характерний час, с
1.	Сильна	глюон	1	$\approx 10^{-15}$	$\approx 10^{-23}$
2.	Електромагнітна	фотон	$\approx 10^{-2}$	$\infty$	$\approx 10^{-20}$
3.	Слабка	$(W^+, W^-, Z^0)$ бозони	$\approx 10^{-13}$	$\approx 10^{-18}$	$\approx 10^{-13}$
4.	Гравітаційна	гравітон (гіпотетич.)	$\approx 10^{-38}$	$\infty$	?

Окрім суто предметного боку, увага студентів повинна звертатися на внутрішню єдність, наступність і логічний взаємозв'язок різних фізичних теорій, їх відповідність і своєрідну ієрархію в рамках просторових областей досліджуваних фізичних взаємодій (табл. 3).

Таблиця 3

**Об'єкти вивчення фізичних теорій**

Область простору, м	Фундаментальна взаємодія	Типові фізичні явища	Розділ фізики
$10^{13} \div 10^{-8}$	гравітаційна, електромагнітна	рух планет, тіл на Землі, світлові явища	класична механіка, електродинаміка
$10^8 \div 10^{-8}$	гравітаційна, електромагнітна	теплові явища в надрах зірок, планет, макроскопічних тіл	статистична термодинаміка
$10^{-10} \div 10^{-15}$	електромагнітна	рух електронів в атомі	квантова механіка
$10^{-10} \div 10^{-18}$	електромагнітна	взаємодія електронів і фотонів	квантова електродинаміка
$10^{-13} \div 10^{-15}$	електромагнітна, сильна, слабка	стійкість та розпад ядер	теорія ядра
$10^{-13} \div 10^{-18}$	електромагнітна, сильна, слабка	взаємні перетворення елементарних частинок	теорія елементарних частинок, теорія сильної і слабкої взаємодій

**Основні моделі взаємодії.** Вивчення студентами матеріалів курсу теоретичної фізики повинне сприяти усвідомленню не тільки моделей матеріальних об'єктів у рамках окремих фундаментальних фізичних теорій (матеріальна точка, абсолютно тверде тіло, ідеальний газ і рідина, точковий заряд, гармонійний осцилятор, статистичний ансамбль та ін.), але й моделей взаємодії цих об'єктів між собою, що використовують у макро- та мікросвіті.

*Механічна модель.* Механічна система складається з тіл, що моделюються матеріальними точками, розташованими на деяких відстанях між собою в пустому просторі. Взаємодія між ними здійснюється на відстані, передаючись миттєво (далекодія). Результат взаємодії полягає в зміні імпульсу та кінетичної енергії матеріальних точок під час руху в просторі (точки рухаються з прискоренням). Механічну модель взаємодії застосовують у певних умовах (макросвіт, нерелятивістський випадок руху). Це означає, що не приймається до уваги кінцева швидкість передачі взаємодій, а разом з тим і їх переносник – фізичне поле. Механічну модель застосовують тільки до гравітаційної та електромагнітної статичної взаємодії.

*Польову модель* застосовують до системи заряджених тіл та електромагнітного поля. Взаємодія здійснюється за допомогою поля, тобто на електричний заряд діє поле інших зарядів (близькодія). У результаті взаємодії змінюються неперервно як характеристики поля, так і рух заряджених тіл (останній може бути як класичним, так і релятивістським). Що стосується е/м поля, то це гранично релятивістський об'єкт, оскільки поширюється в просторі зі швидкістю *c*.

*Квантово-релятивістська модель* стосується систем, що складаються з мікрочастинок, взаємодія між якими здійснюється іншими частинками – квантами поля. Взаємодія полягає в тому, що дві частинки обмінюються іншою – переносником взаємодії (табл. 1). У результаті

взаємодії мікрочастинки не лише змінюють стан руху, але й взаємно перетворюються – зникають одні й виникають інші (відповідно до законів збереження енергії, імпульсу, електричного заряду та деяких інших фізичних величин). Квантово-релятивістську модель застосовують у мікросвіті за високих, релятивістських енергій мікрочастинок.

Звертаємо увагу, що ФТ мають відносний характер і певні межі застосування. Вони є частиною загального наукового знання та етапами нескінченного процесу пізнання людиною природи. Єдність матеріального світу зумовлює пошуки шляхів об'єднання фізичних теорій. Послідовної та єдиної теорії фізичних взаємодій поки що не існує, хоча багато експериментальних фактів уже узагальнено на основі найбільш фундаментального теоретичного підходу, що базується на квантово-релятивістській моделі взаємодії й законах квантової механіки. Перші успіхи на цьому шляху вже досягнуто: електромагнітна й слабка взаємодії поєднані в електрослабку (1967 р.); при цьому відповідні теоретичні висновки підтверджуються дослідями, що проводилися на межі найменших відстаней і надвисоких енергій частинок. З розвитком фізична наука збагачується новими теоріями, предметом яких стають явища нових, ще не вивчених просторових областей. Фундаментальні теорії ж є відносно стійкими і завершеними, їх основні положення справедливі та цілком надійні. Тому концепції ФТ, доповнюючи одна одну, складають основу сучасного світорозуміння.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Специфіка майбутнього фаху студентів, рівень їх базової та математичної підготовки зумовлюють необхідність реалізації в навчанні курсу теоретичної фізики стратегії узагальнення предметних знань на рівні сучасної фізичної картини світу як головного освітнього завдання їх професійної підготовки. Безумовно, його вирішення багато в чому залежатиме від ступеня реалізації в системі фахової підготовки майбутніх учителів фізики принципу взаємозв'язку й наступності курсів загальної і теоретичної фізики. Останнє повинне передбачати змістовне повторення та узагальнення раніше вивченого матеріалу в процесі актуалізації опорних знань і суб'єктного досвіду студентів, встановлення логічних зв'язків у новому матеріалі; широке використання аналогій, мисленнєвого експерименту, математичного моделювання. Предметом особливої уваги повинні стати основні ідеї, принципи, закони та модельні уявлення, що складають ядро фундаментальних фізичних теорій. Отже, розробка, теоретичне обґрунтування й практична реалізація методичної системи навчання курсу теоретичної фізики, оновлення її змісту та концептуальних засад відповідно до сучасних освітніх реалій, що сприятиме підвищенню рівня та якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики є важливою і актуальною проблемою сучасної дидактики фізики вищої школи, що потребує свого системного вирішення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Благодаренко Л. Ю. Методологічні аспекти підготовки фахівців з фізики / Л. Ю. Благодаренко, М. І. Шут // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія №3. Фізика і математика у вищій і середній школі : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2006. – № 2. – С. 20 – 21.
2. Булавін Л. А. Науково-методичні проблеми безперервної фізичної освіти /

Л. А. Булавін, П. П. Чолпан, В. М. Яшук // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – № 2. – С. 29 – 31.

3. Навчальні плани педагогічних вузів (ЦДАВО України) : на 1923/24 н.р. – ф.166, оп.3, спр.5, л.27; на 1932/33 н.р. – ф.166, оп.10, спр.19, л.19; 1944/45 – ф.166, оп.15, спр.30, л.26; 1946/47 – ф.166, оп.15, спр.170, л.21; 1948/49 – ф.166, оп.15, спр.436, л.153; 1956/57 – ф.166, оп.15, спр.1857, л.25; 1959/60 – ф.166, оп.15, спр.2523, л.4-5; 1964/65 – ф.166, оп.15, спр.4162, л.12.

4. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вид-во "Віпол", 2000. – 636 с.

5. Сергієнко В. П. Теоретичні і методичні засади навчання загальної фізики в системі фахової підготовки вчителя : дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.02 / Сергієнко Володимир Петрович. – К., 2004. – 516 с.

6. Шут М. І. Мова фізики. Довідковий навчальний посібник / М. І. Шут, П. В. Березний, А. В. Касперський. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – 37 с.

#### Анотація

Статтю присвячено аналізу шляхів реалізації принципу взаємозв'язку і наступності курсів загальної і теоретичної фізики в педагогічному ВНЗ, що має важливе значення у професійній підготовці майбутніх учителів фізики. Розглядаються предметні галузі та найзагальніші елементи фундаментальних фізичних теорій як невід'ємної складової наукового світогляду студентів – основи їх професійної компетентності.

**Ключові слова:** фундаменталізація освіти, загальна фізика, теоретична фізика, методична система навчання, фундаментальна фізична теорія.

#### Аннотация

Статья посвящена анализу путей реализации принципа взаимосвязи и преемственности курсов общей и теоретической физики в педагогическом вузе, что имеет важное значение в профессиональной подготовке будущих учителей физики. Рассматриваются предметные области и наиболее общие элементы фундаментальных физических теорий как неотъемлемая составляющая научного мировоззрения студентов – основа их профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** фундаментализация образования, общая физика, теоретическая физика, методическая система обучения, фундаментальная физическая теория.

#### Summary

The article deals with the ways of implementing of principle of interconnection and continuity of general and theoretical physics courses in pedagogical universities. The author shows that it is very important for training of future teachers of physics. He discusses specific features and general elements of fundamental physical theories as an integral component of the scientific worldview of the students as the basics of their professional competence.

**Key words:** fundamentalization of education, general physics, theoretical physics, methodological system of training, fundamental physical theory.

УДК 378.132:008

**І. Ф. Шумілова,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## УЗГОДЖЕНІСТЬ РЕГІОНАЛЬНОГО ТА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Актуальність дослідження.** Трансформаційні зміни в усіх сферах людського життя, зокрема в освіті „як основоположний компоненті формування світогляду особистості”, стали вирішальним критерієм

діяльності та існування особистості сьогодні, вплинули на вимоги в розвитку культури міжнаціональних відносин, побудову нової парадигми суспільного життя, яка покладена в основу формування освітніх цілей розвинутих держав світу [6, с. 6]. Відтак стратегічний курс сучасної освіти спрямований на формування в молодого покоління вміння „оперувати технологіями і знаннями, що задовольнить потреби інформаційного суспільства”, навчатись удосконалити життя; готовність до виконання нових ролей у суспільстві, змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення [6, с. 6]. Саме тому пріоритетною і визначальною стає проблема інтеграції індивідуального і соціокультурного аспектів неперервної освіти, що потребує зміни характеру відносин між суспільством, вихованням і освітою [10]. Відповідно держави обирають стратегічний курс освітньої політики на інтеграцію в міжнародні співтовариства.

**Постановка проблеми.** Такі процеси, як інтеграція, глобалізація позначилися і на науковій сфері. „Наука остаточно втрачає національні та регіональні властивості, вона стає інтернаціональною справою і результатом інтеграції зусиль представників різних країн. Сучасні науковці під час своїх досліджень все більше орієнтуються на світові наукові стандарти, актуальні для всього людства проблеми та новітні дослідницькі технології. Умови для цих процесів створюють нові інформаційні технології, інтернаціоналізація вищої освіти, транснаціональна соціальна міграція, яка веде до появи транснаціональних соціальних і наукових просторів” [9, с. 331–332].

Виникає нагальна потреба в новій концепції освіти, яка має відображати ці зміни та буде зорієнтована на відтворення життєво важливих компетентностей особистості, викликаних сьогоденням. Це такі якості: мобільність, динамізм, конструктивність. Компетентності – професійна, соціальна, особистісно-побутова, здоров'язберігаюча, комунікативна, громадянська, життєтворча, підприємницька, пізнавальна, загальнокультурна та ін.

Одним із шляхів оновлення змісту освіти й технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до світового освітнього простору, на нашу думку, є орієнтація навчальних програм, зокрема вищої педагогічної школи, на гармонійне поєднання двох методологічних підходів – компетентнісного і регіонального.

Виникнення компетентнісного підходу в Україні зумовлено багатьма факторами, одним з яких є вплив загальноцивілізаційних тенденцій на всі сфери життя людства. На думку В. Кременя, це глобалізація та перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, у контексті яких конкурентність, змагальність, суперництво держав набуває глобального, загальнопланетарного характеру, а розвиток особистості стає показником рівня прогресу кожної країни [7]. Це може катастрофічно позначитися на формуванні світогляду молоді, яка сьогодні, як ніколи, потребує ретельного догляду в формуванні поглядів, переконань, світоглядних орієнтирів, цінностей, що в подальшому спричинить можливість представляти свою країну на міжнародній арені.

Доцільність реалізації регіонального компонента в галузі освіти підтверджується рядом документів: Концепція загальної середньої освіти,



Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні 2012–2021 рр. та інші, в яких зазначається про відображення в змісті та структурі освіти етнонаціональної своєрідності регіонів, зокрема, специфіки їх історії, культури, національних традицій. Така умова викликає потребу в дослідженні історико-педагогічного досвіду минулого регіонів України (Слобожанщини, Галичини, Волині, Буковини, Придністров'я, Полісся, Приазов'я та ін.).

Саме в мінімоделі певного регіону відображається історія та праісторія, представлена подіями історичного, культурологічного значення. А педагогічно-краєзнавчі дослідження реальних подій, явищ, процесів у конкретному регіоні дають можливість студентству підготувати себе до здійснення педагогічного впливу на формування елементів світогляду й уподобань особистості через духовний, етичний зв'язок із „малою батьківщиною”.

**Аналіз наукових праць, присвячених проблемі.** У теорії та практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до організації педагогічно-краєзнавчої діяльності, а саме: формування готовності майбутнього вчителя до різних видів педагогічної діяльності (В. Буряк, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Мороз, Л. Рибалко, Г. Троцько, Л. Філімонюк та ін.); загальні основи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами краєзнавства (О. Барков, І. Бех, Н. Кузьміна, В. Обозний, П. Тронько, Б. Чернов, М. Ярмаченко та ін.), уведення елементів краєзнавчої підготовки до змісту вищої педагогічної освіти (Г. Аверкієва, Л. Вовк, М. Євтух, В. Іванов, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, О. Терьохіна та ін.); питання використання краєзнавства в роботі з учнями різних вікових груп та шляхи впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи краєзнавчого матеріалу, національної історико-культурної спадщини (В. Бенедюк, М. Костриця, О. Кошолоп, М. Крачило, В. Круль, Т. Міщенко, Н. Огієнко, М. Откаленко, О. Пірожкава, І. Соколова, М. Соловей, М. Стельмахович, В. Струманийський, С. Танана, О. Тімець та ін.); історико-педагогічні питання шкільного краєзнавства (В. Бугрій, В. Курило, І. Прус, Т. Самоплавська, К. Строев та ін.); загальні проблеми історичного (М. Близнюк, Я. Вірменич, А. Карагодін, П. Тронько та ін.), педагогічного (Н. Побірченко), літературного (Я. Голобородько) краєзнавства.

Наукові основи компетентнісного підходу представлені в працях українських учених (С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Глузман, І. Єрмаков, Т. Єрмаков, М. Ігнатенко, О. Локшина, Г. Несен, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Сохань та ін.); російських учених (В. Байденко, І. Галяміна, Н. Гришанова, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Іщенко, В. Казанович, Б. Коломієць, В. Кошелева, В. Рябов, Г. Савельєва, З. Сазонова, Л. Самощенко, Г. Селевко, Ю. Татур, Ю. Фролов, А. Хуторський, І. Челпанов та ін.), зарубіжних учених (Дж. Равен, Хутмахер та ін.).

**Мета цієї статті** полягає у визначенні стратегічних реалій поєднання компетентнісного та регіонального підходів до формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Професійно-педагогічна діяльність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей передбачає високий рівень

гуманітарних знань, умінь працювати з учнями, їх батьками, спілкуватися із людьми, знаходити вихід із складних педагогічних ситуацій, конфліктів, уникати й розв'язувати їх і відповідно мати практичну підготовку. Набуття загальнокультурної компетенції ґрунтується на базових, професійно-значущих компетенціях через міжпредметні зв'язки і має інтегрований результат формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Чітке розмежування термінів “компетенція”, „компетентність” представлено українськими вченими, авторами розробки міжнародного проекту “Освітня політика та освіта, “рівний – рівному”. Під терміном „компетенція” науковці розуміють здатність людини вдосконалювати свої знання, досвід, судження, мотиви в певній сфері діяльності, а саме уміння та навички, які забезпечують стабільно високі результати діяльності, що дозволяє досягати результату в конкретній ситуації. У процесі навчання і розвитку особистості в системі освіти результатом є набуття людиною певного набору компетентностей, що необхідні в різних сферах суспільного життя [6]. Система компетентностей в освіті представлена розподілом їх на три групи: *ключові, загальногалузеві і предметні*. До системи ключових компетентностей майбутнього вчителя в професійній підготовці можна віднести загальнокультурну компетентність, яка характеризує його як суб'єкта педагогічної діяльності, сприяє професійному та особистісному росту в сфері загальнокультурної компетентності.

Українські вчені в основу розробки державних стандартів вищої школи визначають такі пріоритетні компетентності: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, професійні (загально-професійні, спеціально-професійні). Специфіка компетентісного підходу виражається в реалізації ідеї всебічної підготовки й виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а і як особистості, члена колективу й соціуму, який є гуманітарним у своїй основі. Відтак, метою гуманітарної освіти є не лише передача майбутньому фахівцеві сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а й розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатності до прийняття індивідуальних, креативних рішень, до самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей [11].

Слід зазначити, що в науковій літературі немає узгодженої точки зору щодо понять “компетенція”, “компетентності”, “компетентний”, вони не мають широко поля застосування. Поряд з ними використовуються інтегральні терміни знання, кваліфікація, професіоналізм, здібності та ін.

Компетентна особа – та, яка має достатні знання в якій-небудь галузі; яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща; яка має певні повноваження; повноправна, повновладна. Компетенція визначається як добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [4].

У психологічній енциклопедії термін компетентність відноситься до ступеня оволодіння необхідними уміньми і навичками; до юридичної відповідності; до визначення досвідченості спеціаліста, для того щоб займатися професійною діяльністю. При цьому поняття компетентність не характеризує точний ступінь майстерності. У професії цьому терміну складно надати чітку характеристику, він може використовуватися для визначення рівнів кваліфікації: мінімального, прийнятного, оптимального,

вищого [13].

Відповідно, загальнокультурна компетентність – одна з основних вимог до підготовки спеціаліста у вищій школі. Загальна феноменологія загальнокультурної компетенції та компетентності знайшла відображення в працях сучасних українських дослідників Л. Масол, Т. Несвірської, О. Олексук, Г. Шпиталевської, М. Яковлевої та ін.; російських дослідників Т. Єжової, І. Зимньої, Н. Конасової, Н. Русової, С. Троянської, А. Хуторського та ін. Віхою в усвідомленні проблеми формування загальнокультурного компетентного спеціаліста в галузі вищої професійної освіти стали дослідження 2000–2013-х рр. На сьогодні у вітчизняній, зарубіжній науковій психолого-педагогічній літературі визначення загальнокультурної компетенції/компетентності конкретизують зміст цього поняття таким чином: „інтеграційна якість” (Г. Шпиталевська), „професійно значуща інтегративна якість” (Т. Несвірська), „світоглядні уявлення”, „ціннісні орієнтації”, „особистісна компетентність” (Л. Масол), „особливості національної культури”, „особливості загальнолюдської культури”, (А. Хуторський) та ін.

У навчанні поняття компетентності характеризується як набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства, а також як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. На відміну від компетентності компетенція розглядається як відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [5, с. 408–410].

Українськими вченими визначено перелік ключових компетентностей, на які орієнтуються сучасні педагоги (За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний рівному”, 2004), а саме: уміння вчитися, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська, підприємницька компетентності.

Так, загальнокультурна компетентність органічно входить до переліку і складу ключових компетентностей, визначених українськими педагогами (За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний рівному”, 2004 р.).

„Загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, передусім в аспекті оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципами толерантності, плюралізму, формування культури міжособистісних відносин, що дозволяє особистості формувати наступні якості особистості: вміння аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства; застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;

застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки; опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу і людської цивілізації” [6].

Слід зазначити, що особливість регіонального підходу позначається на гармонійному співіснуванні й поєднанні двох різноспрямованих тенденцій: на збереження і розвиток національних традицій в освіті та на зближення світових моделей науки й освіти [2]. У контексті виявлення узгодженості компетентнісного і регіонального підходів це позначається на реалізації важливої умови вдосконалення змісту навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі – організації педагогічно-краєзнавчої діяльності як чинника набуття особистістю загальнокультурного досвіду.

Необхідність реалізації регіонального підходу в освіті посилюється виокремленням специфічних рис, які відрізняють науковий простір одного регіону від інших, що дає можливість розглядати певний регіон як самостійний науковий простір, який має ряд ознак і особливостей, що слід враховувати “під час оцінки регіонального наукового здобутку” (Золотухіна С.): орієнтація на регіональний, національний, світовий рівні наукового значення. Адже до історико-педагогічних досліджень “неможливо підходити з єдиними й незмінними засадами до аналізу наукового простору регіону в минулому та сьогоденні. Саме тому треба виділити історичний науковий простір регіону, сучасний науковий простір регіону та прогнозований простір регіону” [6, с. 331].

Характерною ознакою наукових пошуків у контексті обумовленості підвищеного інтересу до національного історико-педагогічного знання є регіональна спрямованість досліджень [14, с. 3–4]. Про потребу врахувань регіонального компонента в наукових дослідженнях наголошують Л. Ваховський, розглядаючи регіон як унікальну комбінацію культурних, економічних, екологічних, політичних, соціальних ознак, що створюють певну духовну спільність; С. Золотухіна, характеризуючи територію як цілісне утворення, яке має специфічні риси; В. Курило – соціальний та географічний простір, у якому відбувається соціалізація людини, формування, збереження та трансляція норм життя; Н. Побірченко – особливе місце, де формується духовна сутність нації, закладаються основи національної освіти, формується впродовж багатьох століть педагогічна думка України; Є. Хриков як елемент наукового дискурсу [1; 8; 9; 12; 15].

Суть регіонального підходу полягає у висвітленні закономірностей розвитку національної освіти та педагогічної думки за допомогою маловідомого, унікального регіонального матеріалу (Н. Побірченко) [1].

Регіональний підхід дозволяє акцентувати увагу на важливих особливостях конструювання методологічних принципів: „регіональності (орієнтація на певну автономію регіональної педагогічної свідомості), урахування сукупності фактів (вимог враховувати не окремі факти, а по можливості всю їх сукупність)” (Л. Ваховський) [3, с. 20].

Регіональна спрямованість педагогічних досліджень спричинена орієнтацією форм і способів наукового пізнання педагогічних процесів,

соціокультурних явищ навколишнього середовища (регіон, область, район, місто, село) на формування національної самосвідомості, визначення громадянської позиції майбутніх учителів.

Аналіз роботи вищих педагогічних навчальних закладів, змісту навчальних програм, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, виявив, що питанням підготовки студентів до педагогічно-краєзнавчої діяльності приділялася недостатня увага. Зокрема, краєзнавчий матеріал не виділяється із загального змісту навчальних дисциплін, не має характеру злагодженої науково-методичної системи. Недостатня увага приділяється здійсненню педагогічно-краєзнавчої діяльності під час проходження майбутніми вчителями виробничої педагогічної практики.

Система професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до формування загальнокультурної компетентності має свою мету, завдання, принципи і передбачає володіння студентами історико-педагогічними знаннями про особливості розвитку освіти, науки, педагогічної думки, культури рідного краю, вивчення, збереження та творче використання регіонального педагогічного досвіду в теорії та практиці сучасних освітніх закладів.

Визначальною стратегією формування загальнокультурної компетентності виступає зростаюча роль регіонального фактору, що призводить до необхідності вивчення студентами регіону як самостійної соціокультурної одиниці. Адже геополітичні, соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні, свідчать про відносну самостійність суспільного і культурного розвитку регіонів. Відбувається інтенсивний розквіт регіоналістики (регіонознавства) – наукового напрямку, що має своїм предметом дослідження локальну територію (місцевість) як цілісне й безумовно неповторне за своєю сутністю явище. Географічні і соціально-історичні умови розвитку регіону утворюють просторово-часовий континуум (М. Костриця), у межах якого соціокультурний феномен набуває певної специфіки, важливою ознакою якої є усвідомлення студентами того, що регіон – їх мала Батьківщина (рідний край). Так, у контексті регіонального підходу характерною особливістю в здійсненні наукових пошуків (методологією) виступає педагогічно-краєзнавча діяльність студентів як чинника набуття особистістю загальнокультурного досвіду.

Педагогічно-краєзнавча діяльність розглядається як фактор перетворення історико-педагогічних знань у загальнолюдську й педагогічну переконаність, а потім у дію, спрямовану на виконання низки операцій з досліджуваним матеріалом за умов оцінювання педагогічних явищ і прийняття педагогічно доцільних рішень, у мотиви професійної й громадської діяльності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Крім того, організація педагогічно-краєзнавчої діяльності студентів виступає стратегічною умовою формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, що спрямована на систематичне встановлення міжпредметних зв'язків (історія, освіта, культура, етнографія, педагогіка, історія педагогіки, географія, література, екологія тощо) під час дослідження історико-педагогічних явищ і процесів, що відбувались протягом століть у рідному краї (регіоні).

Організація педагогічно-краєзнавчої діяльності розглядається як чинник набуття особистістю загальнокультурного досвіду, що передбачає формування уміння використовувати набутий педагогічний досвід у створенні соціокультурного середовища майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей, що позначиться на подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Виходячи з пріоритетних напрямів підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до формування загальнокультурної компетентності в умовах глобалізаційних змін, слід зазначити, що спрямованість освіти на гуманізацію, гуманітаризацію, фундаменталізацією педагогічного знання дає можливість викладачам вищих навчальних педагогічних закладів створювати „загальноукраїнське національно-духовне поле” (В. Обозний), у якому наповнюваність навчального предмета соціально-гуманітарного, професійно-педагогічного циклів краєзнавчим змістом має доцільність і своє функціонально визначене місце.

**Висновок.** У контексті дослідження йдеться про врахування регіонального фактора як функції конструювання педагогічного соціуму. У цьому відношенні краєзнавчі знання низки навчальних предметів інтегруються у сферу професійно-педагогічних знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей і способів їх діяльності, яка охоплює дисципліни як професійно-педагогічного, так і соціально-гуманітарного циклів. Як один із факторів виховання – набуття особистістю загальнокультурного досвіду, а також напрямів професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до педагогічно-краєзнавчої діяльності. Ця підготовка має включати в себе такі основні компоненти: формування в майбутніх учителів інтересу до вивчення національно-культурних традицій регіону з урахуванням системи загальнолюдських та педагогічних цінностей, спрямованих на формування їх педагогічної майстерності; формування в майбутніх учителів потреби до наукового пошуку, творчості з питань педагогічно-краєзнавчої діяльності; формування вмінь і навичок організації й управління педагогічно-краєзнавчою діяльністю колективу учнів; формування вмінь і навичок самостійності в педагогічно-краєзнавчій діяльності з учнями; стимулювання в майбутніх учителів потреби в самовихованні, самовдосконаленні як умови підвищення загальнокультурної компетентності на основі педагогічно-краєзнавчої діяльності.

Отже, узгодженість регіонального та компетентнісного підходів з питань формування загальнокультурної компетентності дозволяє акцентувати увагу на формуванні національної самосвідомості майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, уміння зберігати національну самобутність України, що й будемо досліджувати.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія педагогічного краєзнавства Черкаського краю : навч. посіб.; за заг. ред. Н. С. Побірченко. – Умань, 2008. – 344 с.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 37 – 40.
3. Ваховський Л. Ц. Конструювання методології регіонального історико-педагогічного дослідження / Л. Ц. Ваховський // Історико-педагогічні дослідження. Регіональний вимір. Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – Серія педагогічні науки "Історико-педагогічні дослідження: регіональний вимір". – 2006. – №

19(114). – Ч. I. – С.16–22.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.

5. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. 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.

7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / Василь Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 431 с.

8. Курило В. Категоріально-комплексний підхід до аналізу історико-педагогічної думки / В. Курило // Шлях освіти. – №3. – 1999. – С. 41–44.

9. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія ; за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків : "Апостроф", 2012. – 348 с.

10. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих [Електронний ресурс] / В. В. Олійник. – Режим доступу : <http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/956784/>

11. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – № 3 (152). – 2012. – С. 24–31

12. Побірченко Н. С. Педагогічне краєзнавство : теоретико-методологічний аспект [Електронний ресурс] / Н. С. Побірченко. – Режим доступу. – [http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2009\\_st\\_33/](http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_33/)

13. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с.

14. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні : кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Педагогічна газета. – №10–11 (99–100). – 2002. – С. 3–4.

15. Хриков Є. М. Регіональні історико-педагогічні дослідження : спрямованість, значення, методологічні засади / Є. М. Хриков // Вісник ЛНПУ імені Т. Шевченка. Серія : педагогічні науки "Історико-педагогічні дослідження : регіональний вимір". – 2006. – № 19 (114). – С. 11–16.

#### **Анотація**

У статті представлено аналіз науково-педагогічних джерел з питань реалізації регіонального та компетентнісного підходів до формування загальнокультурної компетентності. Охарактеризовано мету, особливості регіонального підходу, представлено ідеї, положення, які займають провідне місце у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. З'ясовано, що в контексті регіонального підходу характерною особливістю здійснення наукових пошуків виступає педагогічно-краєзнавча діяльність студентів як чинник набуття особистістю загальнокультурного досвіду.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, регіон, регіональний підхід, загальнокультурна компетентність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, регіональна спрямованість педагогічних досліджень, педагогічно-краєзнавча діяльність, організація педагогічно-краєзнавчої діяльності.

#### **Аннотация**

В статье представлен анализ научно-педагогических источников по вопросам реализации регионального и компетентностного подходов в формировании общекультурной компетентности. Охарактеризована цель, особенности регионального подхода, представлены идеи, положения, которые занимают ведущее место в профессиональной подготовке будущих учителей гуманитарных специальностей. Выяснено, что в контексте регионального подхода характерной особенностью осуществления научных подходов выступает педагогически-краеведческая деятельность как фактор приобретения общекультурного опыта.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, компетентностный подход, регион, региональный подход, общекультурная компетентность будущих учителей гуманитарных специальностей, региональная направленность педагогических исследований, педагогически-краеведческая деятельность, организация педагогически-краеведческой деятельности.

#### **Summary**

This article presents the analysis of the scientific-pedagogical sources in the questions of implementation of regional and competence approach in forming of common cultural students' competence.

**Key words:** competence, the competent approach, region, the regional approach, common cultural competence of future teachers of human faculties, the regional trend of pedagogical investigation, regional pedagogical activity, the organization of pedagogical activity.

**М. І. Шут,**

доктор фізико-математичних наук, професор

**Л. Ю. Благодаренко,**

доктор педагогічних наук, професор  
(Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова)

**М. Т. Мартинюк,**

доктор педагогічних наук, професор  
(Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)

## **ШКІЛЬНА ФІЗИЧНА ОСВІТА: ЯК ПОВЕРНУТИСЯ НА ГІДНІ ПОЗИЦІЇ**

Як відомо, у 2014 році було затверджено новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, який у повній мірі висвітлив масштабну роботу з модернізації змісту освіти, зокрема фізичного компонента освітньої галузі “Природознавство”. На основі нового стандарту було розроблено навчальну програму з фізики, в якій порівняно з чинною програмою суттєво посилилася результативна складова змісту освіти, продовжилася інтеграція на рівні змістовних ліній, збагатилася діяльнісно-практична спрямованість тощо. Слід відзначити, що до розроблення нової програми з фізики були залучені не лише відомі науковці, представники Національної Академії педагогічних наук України та Національної академії наук України, але й представники учительської спільноти. При з’ясуванні структури програми та послідовності викладення навчального матеріалу було враховано претензії, які висловлювали учителі фізики до попередньої навчальної програми. Які принципи заперечення викликала ця програма після її впровадження в 2007-2008 навчальному році? Окремі представники педагогічної спільноти говорили і писали про те, що вивчення, зокрема, у 7-му класі розділу “Світлові явища”, а у 9-му класі – розділу “Атомне ядро. Ядерна енергетика” є недостатньо обґрунтованим, а тому носить догматичний характер. Багато зауважень було висловлено і щодо введення до програми великої кількості якісно нових фронтальних лабораторних робіт. З урахуванням зауважень і побажань учителів послідовність викладення навчального матеріалу в новій програмі побудована за більш традиційним варіантом. Зокрема, у 7-му класі передбачено вивчення таких розділів, як “Механічний рух”, “Взаємодія тіл. Сила”, “Види сил”, “Тиск твердих тіл, рідин і газів”, “Робота, енергія, потужність”. При цьому науковий рівень нової програми не знизився, а у деяких питаннях навіть підвищився. Чи простішим завданням для учнів буде побудова графіків рівномірного і нерівномірного рухів та розв’язання задач за цими графіками, ніж була побудова ходу променів у лінзі? Зараз відповісти на це запитання складно, покаже час. Але рівень підготовленості учнів до сприйняття такого навчального матеріалу, на жаль, є незадовільним, що вимагатиме від учителів докорінного покращення методик викладання і висуватиме нові вимоги до їх професійних дій.

Розробляючи програму, її автори врахували головну мету перебудови шкільного курсу фізики, а саме: підвищення його наукового



рівня та приведення змісту у відповідність до сучасних основ фізики як науки. Тому в програмі традиційний навчальний матеріал зазнав нового трактування, а також збагатився деякими сучасними фізичними теоріями. При цьому авторами було враховано, що, оскільки сучасна фізика ґрунтується на поняттях, які не завжди вкладаються в рамки звичних для учнів образів і моделей, необхідно висвітлювати лише деякі з них на такому рівні, щоб в учнів не складалось викривлених уявлень щодо розглядуваних питань. У попередніх програмах з фізики структурування навчального матеріалу здійснювалось не за розділами, а за темами курсу фізики. Структурування за розділами, яке має місце у новій програмі, дозволяє об'єднати в розділах ті факти, які є однаковими за природою або описуються одними й тими самими законами. У результаті такого об'єднання в учнів виробляються загальні підходи до аналізу фізичних явищ та уміння щодо користування загальними методами для розв'язання тих чи інших фізичних проблем і завдань. Головною особливістю нової програми з фізики (і, відповідно, нових підручників) є струнка логічна послідовність навчального матеріалу, виокремлення ключових питань.

Зрозуміло, що, незалежно від програми з фізики, головною умовою успішного навчання має бути самостійна діяльність учнів, що можливо лише в умовах наявності в учнів мотивації до вивчення фізики. На жаль, фізика сьогодні є проблемним навчальним предметом, що зумовило певні негативні наслідки. Зокрема, за результатами вступної кампанії 2015 року має місце недобір студентів на спеціальності фізичного, фізико-математичного та фізико-технічного спрямування. Рівень української інженерної освіти, яка завжди вважалася однією з найкращих у світі, різко падає. Але це не знижує, а, навпаки, підвищує необхідність встановлення більш міцного зв'язку між курсами фізики загальноосвітньої та вищої шкіл. І найважливішу роль у забезпеченні цього зв'язку відіграє підручник з фізики.

Учні сучасної загальноосвітньої школи одержують скорочені знання з фізики. Це призводить до того, що вони знають менше, знають гірше, деяких питань не знають зовсім. Таке становище виправдовують тим, що в майбутньому молода людина, яка обере фізичну або будь-яку технічну спеціальність як професію, одержить необхідні знання в більшому обсязі у вищій школі. Але це неправильно і небезпечно, оскільки в цьому випадку певна кількість знань буде втрачена безповоротно. І, головним чином, тому, що в умовах вихолощення науковості шкільного курсу фізики учень позбавлений можливості послідовного і цілеспрямованого розвитку свого мислення та інтелекту. Очевидно також, що суттєвим чинником зниження рівня фізичної освіти є територіальний, оскільки близько двох третин шкіл в Україні – це сільські школи. Зрозуміло, що учням цих шкіл набагато важче, ніж їх одноліткам у міських школах, одержати якісну фізичну освіту. Таке становище теж у значній мірі впливає на набір на фізичні, фізико-математичні та фізико-технічні спеціальності. У таких умовах рівний доступ учнівської молоді до фізичної освіти забезпечить підручник з фізики.

**Метою статті** є висвітлення авторського бачення нових підручників з фізики для основної школи щодо їх можливостей у формуванні основ навчальної діяльності учнів та створенні умов для інтелектуального розвитку особистості.

З метою забезпечення умов для переходу основної школи на новий зміст навчання в Україні було створено дидактичну базу, зокрема, удосконалено теорію сучасного підручника і видано комплект національних підручників з фізики нового покоління, які за методологічними і методичними засадами підручникотворення задовольняють сучасні вимоги до навчальнієї книги. У створенні підручників для основної школи брали участь такі українські науковці, як Л. Благодаренко, О. Бугайов, Є. Коршак, О. Ляшенко, М. Мартинюк, В. Савченко, В. Сиротюк, М. Шут. Науково-методична база поповнена навчальними і навчально-методичними посібниками, призначеними для розвитку особистості, її здібностей і нахилів. Віддаючи належне зробленому, слід констатувати, що стан справ в освіті у багатьох аспектах ще не може задовольнити суспільство. Зокрема, вимагає особливої уваги вдосконалення навчально-методичної літератури, налагодження видавництва методичної, науково-популярної, довідкової літератури, створення методичних комплексів з природничо-математичних предметів. Тому забезпечення основної школи навчально-методичною літературою продовжує займати чільне місце в діяльності науковців, адже від її якості безпосередньо залежать якість і результативність освіти. Водночас варто зазначити, що ситуація, яка склалася в основній школі з навчально-методичним забезпеченням, не є задовільною. На жаль, нині має місце певна адаптація класичних зразків шкільних підручників з фізики до вимог освітнього процесу, переказування їх “своїми словами”, переписування навчальних текстів з наявних посібників (інколи навіть для вищої школи) з претензією на оригінальність. Крім того, у створенні навчальної літератури не завжди беруть участь науковці, що знижує її якість, оскільки відповідний вид діяльності вимагає високого рівня як наукової кваліфікації, так і підготовки в галузі педагогіки і психології. З огляду на це учитель змушений прилаштовуватися до пропозицій ринку навчальної книги і використовувати у якості доповнення до підручника з фізики низку навчальних і навчально-методичних посібників низької якості, які не задовольняють потреб освітнього процесу. Отже, сьогодні основній школі бракує якісного навчально-методичного і програмного забезпечення до підручників з фізики. Підручники нового покоління вимагають, відповідно, і якісно нових навчальних матеріалів. Тому в теорії і практиці створення навчальних і навчально-методичних посібників намітилася тенденція до розроблення їх систем – навчально-методичних комплексів.

Ми пропонуємо своє бачення нових підручників з фізики для основної школи як системи формування основ навчальної діяльності учнів. Створені нами підручники мають високий науковий рівень, оригінальне структурування, сучасну конструкцію навчального тексту та якісне ілюстративне наповнення. У процесі роботи над підручниками було ретельно опрацьовано методологічні і психолого-педагогічні засади подання фізики як навчального предмета, а також ураховано співвідношення між фізикою як наукою та фізикою як навчальним предметом. Навчальний матеріал адаптований до інтелектуальних можливостей учнів, рівня їх підготовленості з урахуванням пропедевтичних знань. При роботі за підручниками забезпечується становлення в учнів дискурсивного фізичного знання, що дозволяє у повній мірі реалізувати принцип наступності в навчанні фізики і сформувати в учнів ключову компетентність щодо здатності вчитися.

За своїми структурою та змістом підручник “Фізика 7” є не лише джерелом наукового знання, але й важливим фактором інтелектуального розвитку учнів. Для виконання цих завдань нами здійснено ретельний аналіз та відбір наукової інформації, її логічна побудова і розподіл за блоками. Текст підручника представлено в різних формах, а саме: інформативній, пояснювальній, проблемній. У підручнику використано різні форми надання інформації: словесні, символічні, візуальні. Передбачено також різні засоби організації навчальної діяльності учнів – виконавчу, пошукову, експериментаторську, творчу.

Крім основного тексту, підручник містить додатковий, до якого відносяться зміст, довідникові матеріали, предметний покажчик. Підручники забезпечені такими видами ілюстративного матеріалу, як рисунки, фотографії, схеми, таблиці. За своєю головною функцією ілюстративний матеріал є наочною основою мислення, яка підсилює знавальний, ідейний, естетичний та емоційний аспекти навчального матеріалу. Ілюстративний матеріал відповідає концепції підручника, узгоджений з текстом і розміщений відповідно до нього, при цьому він не відображає інформації, яка не має відношення до навчального матеріалу і може стати фактором зниження уваги учнів при роботі з підручником. Робота учнів з ілюстративним матеріалом передбачає виконання ними завдань репродуктивного, проблемного та творчого характеру.

На початку кожного розділу наведено вступ, що починається з формулювання проблемних питань, відповіді на які будуть одержані в процесі вивчення розділу. Ці питання розкривають головні аспекти навчального матеріалу розділу і тим самим визначають напрями пошуку відповідей. Важливо відмітити, що зазначені питання забезпечують методичну регуляцію мотиваційних процесів в учнів, оскільки сприймаються й оцінюються ними з точки зору їх особистісних цілей і цінностей. Питання до розділів супроводжуються системно складеними колажами, які сконструйовані таким чином, що спрямовують учня на навчальну проблему, оскільки містять її в неявній формі. Колажі підсилюють пізнавальну, естетичну та емоційну спрямованість питань до розділів, що дозволяє забезпечити принцип наочності у навчанні.

Підручник оригінально структурований: він складається із чотирьох частин і семи розділів. Розділи треба розглядати як окремі теми. Підручник містить кілька рубрик, деякі з яких мають ексклюзивні назви. Після кожного параграфу пропонуються запитання і вправи (“Подумайте і дайте відповідь”, “Розв’яжіть задачі та оцініть результати”), які допоможуть учням засвоїти навчальний матеріал на належному рівні. У кінці кожного розділу є “Задачі до розділу”. Це фактично задачник у підручнику, що значно полегшує роботу як учителя, так й учнів. При розв’язанні деяких з цих задач учні мають можливість ознайомитися з цікавими відомостями про Україну. На учнів також чекають експериментальні завдання (“Домашнє експериментальне завдання”, “Спробуйте зробити власноруч”). Запитання, які подані в рубриці “Висловіть свою думку”, передбачають їх колективне обговорення під час уроку.

Якщо учні зацікавляться додатковими відомостями, то їм пропонуються рубрики “Поглибте свої знання”, “Розширте науковий кругозір”, “Історія фізики: вчені і факти”, “Підготуйте повідомлення”. Учні, які захочуть дізнатися про

прикладне значення фізики зможуть читати матеріал рубрик “Від теорії до практики”, “Фізичне знання в техніці”. Із роллю фізики як провідної науки про природу учнів ознайомить “Зв’язок фізики з іншими науками”.

З інформації “Фізичні дослідження в Україні” учні дізнаються про внесок українських учених у сучасну науку. “Це треба знати” – поради, які будуть корисними в навчанні. Для учнів також забезпечуються можливості випробування себе в пошуковій та дослідницькій діяльності при виконанні навчальних проєктів. Для самостійного оцінювання учнями своїх навчальних досягнень призначені “Тестові завдання”. На форзацах підручника розміщено структурні схеми. Розробляючи цю рубрику, ми врахували, що подання інформації в структурно-логічній формі має ряд переваг порівняно з текстовим викладенням навчального матеріалу. Серед цих переваг можна виділити такі: структурно-логічні схеми дозволяють учню простежити найбільш суттєві зв’язки між компонентами навчального матеріалу; перетворення змісту навчального тексту у вигляді структурно-логічних схем представляє собою ефективний прийом активізації мислення учнів та засіб організації й активізації їх самостійної діяльності; представлення змісту навчального тексту в структурно-логічному вигляді дозволяє здійснити його аналіз шляхом моделювання, що забезпечує більш глибоке розуміння і засвоєння навчального матеріалу; структурування і схематизація текстової інформації сприяє покращенню процесу її запам’ятовування та допомагає більш ефективно формувати в учня цілісне сприйняття навчального матеріалу. У кінці підручника розміщено відповіді до задач і тестових завдань та предметний покажчик.

Така методична модель підручника передбачає різні види навчальної діяльності учнів, у процесі яких вони мають можливість опанувати знаннями та поглибити їх за рахунок інформаційних блоків, що передбачають зв’язок між нормативними знаннями та додатковим навчальним матеріалом (наукові факти, фізичні поняття, експериментальні дані, професійно-орієнтовані, політехнічні та історичні відомості). При цьому підручник забезпечує для учня вибір способів навчання з урахуванням своєрідності його розумового розвитку, спрямовує учня на самостійне аналізування, узагальнення, формулювання висновків, привчає до здійснення діалогу.

Працюючи над підручником, ми враховували одну найважливішу особливість вивчення фізики в основній школі, а саме – закладання в учнів основ фізичного мислення, що є підґрунтям становлення природничонаукового мислення. Отже, методика викладання фізики в основній школі повинна бути спрямована на розвиток в учнів фізичного мислення, головними компонентами якого слід вважати: здатність до спостереження фізичних явищ, розділення складних явищ на складові частини і встановлення між ними основних зв’язків і закономірностей; знаходження залежностей між якісними і кількісними проявами фізичних явищ, а також фізичними величинами; передбачення наслідків теорій і законів та застосування набутих знань. Слід зазначити що фізика – це перша природничо наука, яка викладається в основній школі на достатньому науковому рівні. Тому саме перед учителем фізики стоїть завдання сформувати в учнів фізичного мислення, для ефективного виконання якого він має бути забезпечений сучасним підручником.

Методичні інновації, використані в підручнику, спрямовані, перш за все, на формування в учнів цілісної системи знань з фізики, розкриття їх інтелектуального потенціалу. У процесі роботи над підручником нами було ретельно опрацьовано методологічні й психолого-педагогічні засади подання фізики як навчального предмета, а також ураховано співвідношення між фізикою як наукою та фізикою як навчальним предметом. Подання навчального матеріалу в підручнику “Фізика 7” не зведено до простого відображення сукупності фізичних явищ, законів, понять і методів. Підручник містить такі структурні компоненти, які сприяють засвоєнню учнями знань з фізики, а також формуванню в них системи загальнонавчальних, інтелектуальних та спеціальних умінь.

Отже, створення сучасних підручників з фізики має стати пріоритетом у розвитку фізичної освіти в Україні та підвищенні її якості, і головне не треба знижувати рівень фізичної освіти, адже вона розвиває мислення людини і формує тренований мозок. Навіть тим учням, які в подальшому оберуть гуманітарну сферу діяльності, необхідно викладати фізику на належному рівні. Тому дослідження в галузі створення навчальної книги залишаться актуальними в найближчий час. Крім того, необхідно вдосконалювати створення навчально-методичних комплексів з фізики як для основної, так і для старшої школи. У подальшому дослідження можливостей оновлення фізичної освіти повинні мати системний характер, при цьому особливу увагу слід приділяти розробленню методологічних підходів, зосереджених на філософських та соціальних засадах освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Благодаренко Л. Ю. Теоретико-методичні засади навчання фізики в основній школі : монографія / Л.Ю. Благодаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 427 с.
2. Мартинюк М. Т. Вивчення фізики і астрономії в основній школі: / Теорет. і метод. засади / М.Т.Мартинюк. – К. : ТОВ “Міжнар. фін. Агенція”, 1998. – 274 с.
3. Шут М. І. Фізика : 7 кл. : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.І. Шут, М.Т. Мартинюк, Л.Ю. Благодаренко. – К. ; Ірпінь : Перун, 2010. – 184 с. : іл.
4. Шут М.І. Фізика : 9 кл. : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.І. Шут, М.Т. Мартинюк, Л.Ю. Благодаренко. – К. ; Ірпінь : Перун, 2009. – 224 с. : іл.

#### Анотація

У статті здійснено аналіз причин зниження рівня фізичної освіти в Україні. Відзначено, що необхідно забезпечити пріоритетність фізики як науки, чітко визначити нові освітні цілі та наполегливо взятися за їх реалізацію. Обґрунтовано, що одним із шляхів підвищення якості навчання фізики є створення таких підручників, у яких мотиваційна і розвивальна функції домінують над фактологічним інформуванням, а зміст та структура навчального матеріалу спрямовані як на розвиток логічного мислення, так й на розвиток творчої та афективної сфер особистості.

**Ключові слова:** фізична освіта, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, навчальна програма з фізики, підручник з фізики, навчально-методичне забезпечення.

#### Аннотация

В статье осуществлён анализ причин снижения уровня физического образования в Украине. Отмечено, что для исправления такого положения необходимо обеспечить приоритетность физики как науки, чётко определить новые образовательные цели и настойчиво взяться за их реализацию. Обосновано, что одним из путей повышения качества базового физического образования является создание таких учебников, в которых мотивационная и развивающая функции доминируют над фактологической информированием, а содержание и структура учебного материала направлены как на развитие логического мышления, так и на развитие творческой и аффективной сфер личности.

**Ключевые слова:** физическое образование, Государственный стандарт базового и

полного общего среднего образования, учебная программа по физике, учебно-методическое обеспечение.

#### Summary

The article analyzes the causes of decline in physical education in Ukraine. There have been noted that to remedy this situation it is necessary to ensure the priority of physics as a science, define new educational goals and aggressively take on their implementation.

**Key words:** physical education, the State Standard of secondary education, the training program in physics, physics textbook, educational and methodological support.

УДК 378:37.011.3 – 051

**І. Ю. Щербина,**

аспірантка

(Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького)

### **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧЕ НАВЧАННЯ ЯК ШЛЯХ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ**

**Постановка проблеми.** Сьогодні сферою формування, збереження та зміцнення здоров'я є система освіти, а обов'язковим компонентом національної системи освіти мають бути знання про формування, збереження та зміцнення здоров'я.

В умовах модернізації української освіти основні зусилля спрямовані на підготовку фахівця нової формації, що відповідає сучасним вимогам. Важливою умовою до будь-якого фахівця в ринкових умовах є його професіоналізм як показник конкурентоспроможності. Одним із обов'язкових критеріїв конкурентоспроможного фахівця в галузі освіти є його знання, вміння та навички відновлювати, зберігати й зміцнювати здоров'я учнів, тобто рівень і якість оволодіння ним здоров'язберігаючою діяльністю, яка, у свою чергу, забезпечить здоров'язберігаюче навчання.

Сучасна освітня практика у вищих педагогічних навчальних закладах вимагає вирішення проблеми підготовки майбутніх педагогів до здоров'язберігаючої діяльності, здоров'язберігаючого навчання, запобігання негативним впливам навчально-виховного процесу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що питання здоров'язбереження в навчально-виховному процесі вивчаються в таких основних напрямках: медичному (М. Амосов, Г. Апанасенко, Т. Бойченко, Л. Боярська, Е. Казін, Л. Попова та інші), валеологічному (І. Бабін, І. Брехман, М. Гончаренко, С. Страшко, Г. Зайцев, Н. Субота та інші), психологічному (І. Бех, О. Хухлаєва та інші).

У сучасній освіті формування здоров'я студентської молоді здійснюється на основі різних підходів, найважливішими з яких є: гуманістичний (В. Безрукова, І. Бех, Є. Бондаревська, Є. Вайнер, Г. Зайцев, Е. Казін, О. Іонова, Ю. Науменко, О. Савченко, В. Сухомлинський, І. Якиманська та інші), відповідно до якого студенти і їх здоров'я виступають найважливішими педагогічними цінностями, а отже, не молодь треба пристосовувати до освітнього процесу, а цей процес – до молоді;

культурологічний (Г. Апанасенко, В. Бобрицька, Е. Вайнер, С. Волкова, В. Горащук, С. Кириленко, В. Морозова, В. Оржеховська, Л. Попова, О. Савченко, Л. Татаршкова та інші) – розгляд культури здоров'я як невід'ємної частини загальної культури людини; компетентнісний (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інші), згідно з яким результатом освіти має бути набуття студентською молоддю здоров'язберігаючої компетентності, тобто властивостей, спрямованих на збереження здоров'я – свого та оточення.

Разом з тим у педагогічній науці проблема професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу не вивчена належним чином, не здійснено всебічного аналізу змісту та структури цієї діяльності. Майбутній педагог має бути підготовленим до здійснення здоров'язберігаючої діяльності, здоров'язберігаючого навчання, впровадження технологій здоров'язберігаючої педагогіки, вибір, адекватних віку учнів освітніх технологій, що спрямовані на запобігання перевтомлення і збереження здоров'я школярів, подолання негативних впливів навчально-виховного процесу.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття “здоров'язберігаюче навчання” та необхідність підготовки майбутніх педагогів до “здоров'язберігаючого навчання”, обґрунтувати педагогічні умови успішного забезпечення здоров'язберігаючого навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ми переконані в тім, що у шкільному навчально-виховному процесі мають реалізуватися принципи підтримання здоров'я та зміцнення здоров'я. Поділяючи точку зору М. Гриньової та І. Дудки, слід конкретизувати, що “*принцип підтримання здоров'я*, тобто цінностей здорового способу життя, валеологічних знань і умінь, мотивації учнів на здоровий спосіб життя, здійснюється через зміст навчального матеріалу навчальних предметів, які розкривають сутність основних компонентів здоров'я і здорового способу життя за допомогою організації взаємодії учасників педагогічного процесу, у якому формуються цінності, ідеали здоров'я і розуміння певних способів його досягнення.

*Принцип зміцнення здоров'я* ґрунтується на механізмі нарощування, накопичення здоров'я, підвищує резерви адаптації, збільшення резервів здоров'я (або зміцнення здоров'я)” [2, с.7]. Реалізація цього принципу в технології навчання передбачає наявність способів підвищення адаптивності школярів до стресогенних факторів навчання в ході занять. Освітній процес на уроках, спрямований на збагачення морального досвіду, повинен відповідати меті зміцнення соціального компонента здоров'я учнів. Умовами зростання резервів здоров'я учнів слід вважати правильну дозованість фізіологічно і психологічно обґрунтованих стресорів, максимальне врахування індивідуальних особливостей кожної людини.

У зв'язку з цим зрозуміла роль учителя в забезпеченні здоров'язберігаючого навчання, роль педагогічного фактора в структурі здоров'язберігаючого забезпечення життєдіяльності школярів. Загальним керівництвом до дії є розроблена основоположником вальдорфської педагогіки Р. Штайнером та його послідовниками та втілена в освітню практику цілісна система здоров'язбереження учнів, яка ґрунтується на

концепції салютогенезу, а також принцип здоров'яцентризму, запропонований В. Ірхнім [1].

*Концепція салютогенезу* (від лат. *salus* – здоров'я і *genesis* – створення, походження), що дослівно означає “здоров'ястворення”, внесена до сучасної психолого-педагогічної науки. Метою концепції салютогенезу є забезпечення здорового виховання тілесно-фізичної сфери дитини як основи вільного розвитку її душевно-духовного складника, а завданнями є зміцнення фізичної конституції дитини; вироблення відчуття “когерентності” (співпричетності зі світом), розвиток стресостійкості (гнучкості до зовнішніх впливів). Основні салютогенетичні підходи як фундамент педагогічного процесу вальдорфських шкіл були розроблені Р. Штайнером на початку минулого сторіччя, а термін “салютогенез” був уведений до використання у 1979 р. А. Антоновським.

*Принцип здоров'яцентризма* (В. Ірхін, 1996) [1] включає в себе цільову орієнтацію учасників педагогічного процесу на здоров'я як пріоритетну цінність і основний результат діяльності; спрямованість змісту та організації навчально-виховної роботи на виникнення потреби учня в здоров'ї та здоровому способі життя, його валеологічної грамотності; методи і форми організації всіх видів діяльності молоді, що забезпечують зниження вартості їхнього здоров'я; розвиток культури здоров'я вчителів; організацію здорового предметно-просторового середовища аудиторного приміщення тощо.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав змогу стверджувати, що *здоров'язберігаюче навчання* – це навчання, яке включає в себе сукупність певних умов (гігієнічних, медичних технологій, які використовуються загальноосвітнім навчальним закладом, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учнів, покращення їхнього настрою та самопочуття, на створення сприятливих умов для розвитку та саморозвитку, на покращення функціонального стану організму, підвищення їх адаптаційних можливостей та формування мотивації на здоровий спосіб життя.

*Здоров'язберігаюче навчання* – це навчання, яке сприяє збереженню та зміцненню здоров'я учнів завдяки створенню сприятливих умов (гігієнічних, методичних, психічних, педагогічних тощо).

Варто відмітити, що під час професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі майбутній педагог має бути підготовленим до здоров'язберігаючого навчання, знати та вміти дотримуватися здоров'язберігаючих умов під час проектування педагогічного процесу, ігнорування яких створює фактори ризику для здоров'я всіх його суб'єктів. Серед факторів науковці (М. Безруких, Л. Кондрашова, А. Клим-Климашевська) [4; 6] відзначають, що особливу шкоду здоров'ю наносить невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям учнів, нерациональна організація навчальної діяльності, недостатня обізнаність учителів у питаннях збереження та зміцнення здоров'я школярів, відсутність системи роботи з формування ціннісного ставлення до здоров'я й здорового способу життя.

Причинами слабого здоров'я учнів є відсутність оздоровчого спрямування освітнього процесу, а також втома та перевтома, перебування в постійному стресі. Саме тому акцент робиться на пріоритетності



оздоровчого спрямування навчально-виховного процесу педагогами, що становить базисну основу педагогічної здоров'язберігаючої діяльності. Проте варто зазначити, що під час планування навчально-виховного процесу, який повинен мати оздоровчу спрямованість, *важливим є урахування особистісно-орієнтованого підходу до учнів та гуманістична спрямованість освітнього процесу.*

Гуманістична спрямованість освітнього процесу передбачає ціннісне ставлення до школяра; усвідомлення того, що шанобливого гідного ціннісного ставлення заслуговує кожен учень, незалежно від його можливостей, матеріального статку батьків, успішності тощо. Учень визнається найвищою цінністю з правом на вільний вияв та розвиток своїх здібностей, утвердження прав як найвищого критерію оцінки суспільних відносин. Педагог прислухається до почуттів та потреб учня, уникає способів мотивації діяльності, що зводяться до егоїзму, марнославства, страху, хворобливої самолюбності, та докладає всіх зусиль, щоб в умовах навчально-виховного закладу школяр відчував себе комфортно й радісно. По-друге, дотримання у вихованні принципу дитиноцентризму – вибір змісту, методів, форм навчання і розвитку з орієнтацією на конкретного учня, його інтелектуальний та потенціальний розвиток, нахили, інтереси та перспективи розвитку. Головним орієнтиром у роботі педагога є особистість кожного школяра, для якого створюється окрема "виховна програма", відповідно до емоційно-вольової сфери, конкретного рівня розвитку інтелекту, типу нервової системи, інтересів, потреб. По-третє, цілісне охоплення всієї природи учня – побудова освітнього процесу на основі досягнень психологічної та педагогічної науки про цілісність, єдність і взаємозалежність психічної, духовної та фізичної сутності, поступального розвитку, який розглядається як реалізація глибинних життєвих сил у таких проявах, як вікові особливості, тип провідної діяльності, вікові кризи, психологічні новоутворення та ін. По-четверте, в організації пізнавальної діяльності учня акцент робиться на його почуттєвих переживаннях; передбачається поєднання пізнавального та емоційно-вольового способів опрацювання матеріалу. Шлях до оволодіння поняттями йде через почуттєві переживання школярів (здивування, інтерес, радість, сподівання, наміри, бажання, надії), які пробуджує сам педагог за допомогою різних засобів.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, а також шкільної практики дозволив нам виділити педагогічні умови успішного забезпечення здоров'язберігаючого навчання.

Першочерговою умовою здоров'язберігаючого навчання є готовність учителів до здоров'язберігаючої діяльності та забезпечення здоров'язбереження учнів, "пріоритетність оздоровчого спрямування навчально-виховного процесу" [2, с.8] в загальноосвітньому навчальному закладі. Відповідальне завдання покладається державою насамперед на вчителя: "Головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогів, підвищення їхньої ролі в суспільстві" [3, с.2]. З огляду на зазначене перед вищою школою сьогодні постає важливе завдання щодо підготовки майбутнього вчителя до сумлінної ґрунтовної оздоровчої і профілактичної роботи з учнями, здатного не лише навчати й виховувати школярів, а й формувати культуру здоров'я, тобто ціннісне ставлення до власного здоров'я. *Здоров'язберігаюча діяльність учителя* – це складний, динамічний та багатогранний і неперервний процес, що охоплює всі ланки шкільного життя. Її

метою є формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя та створення умов, що виключають вплив факторів ризику на самопочуття учнів. Учителю важливо в процесі навчання і виховання постійно тримати в полі зору пізнавальну, емоційну та психомоторну сферу особистості учня. Навчально-виховний процес має проходити в психологічно комфортних умовах, що знижують ризику стресу, при грамотних діях учителя, підготовленого до нейтралізації впливів факторів ризику на емоційний, інтелектуальний та психофізіологічний стан учнів. При цьому особливе значення має уміння вчителя оцінювати вплив різних факторів на процес навчання (готовність до навчання, досвід пізнавальної діяльності, налаштування на навчальну роботу, відношення до навчання та учителя, до школи в цілому; гострота почуттів та емоцій, соціальне та економічне становище, мотиви, культура та рівень спілкування учнів” [6, с.15-16].

Оскільки оптимальність створення здоров'язберігаючого середовища, спрямованого на збереження та зміцнення здоров'я учнів залежить не лише від свідомого ставлення вчителів до збереження й зміцнення здоров'я школярів, але й від переконаності їх у пріоритетності оздоровчої діяльності в навчально-виховній роботі з ними, тому другою умовою є створення здоров'язберігаючого середовища та комплексність реалізації всіх його компонентів з обов'язковим урахуванням особистісно-орієнтованого підходу до кожного вихованця. *Здоров'язберігаюче середовище* нами розглядається як сукупність педагогічних, соціально-культурних, матеріально-технологічних та медико-валеологічних умов життєдіяльності навчального закладу, результатом взаємодії яких відбувається духовно-моральний та інтелектуальний розвиток особистості. Нерегулярне, час від часу, проведення деяких традиційних нормативних заходів, що входять до складових компонентів здоров'язберігаючого середовища (провітрювання та освітлення приміщень, температурний режим тощо), негативно впливає на стан фізичного й психічного здоров'я учнів.

Третьою умовою є *створення сприятливого душевно-духовного оточення* учня – організація фасилітуючої взаємодії учасників (учнів, учителів, батьків) у педагогічному процесі, характерними ознаками якого є взаємини соціального партнерства, поваги й довіри. Провідну роль в організації такої взаємодії має педагог та його професійна діяльність, спрямована на здоровий розвиток школяра, формування згуртованого учнівського колективу.

Четвертою умовою є *впровадження системи загартовуючих заходів та здоров'язберігаючих технологій*, що забезпечує комфортні умови для розвитку потенційних можливостей учнів та акцентує спрямованість навчально-виховного процесу не стільки на його здоров'язбереження, скільки на формування в школярів навичок здоров'язберігаючої поведінки, що, в свою чергу, посилює здоров'ястворювальний вплив навчально-виховного процесу.

*Поняття “здоров'язберігаючі технології”* об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо підтримання, збереження та зміцнення здоров'я учнів. *Здоров'язберігаюча технологія* – це побудова послідовності факторів, що попереджують руйнування здоров'я при одночасному створенні системи сприятливих для здоров'я умов.

*Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти* [5] :

- сприятливі умови навчання учнів у загальноосвітньому закладі

(відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);

- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Слід зазначити, що впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності.

Здоров'язберігаючі технології дозволяють:

- сформувати соціальну зрілість школяра;
- забезпечити можливість учням реалізувати свій потенціал;
- зберегти і підтримати фізіологічне здоров'я учнівської молоді.

*Аналіз класифікації наявних здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі види:*

• захисно-профілактичні – спрямовані на захист учнів від несприятливих для здоров'я впливів (санітарно-гігієнічні вимоги, чистота, щеплення тощо);

• компенсаторно-нейтралізуючі — використовуються для нейтралізації будь-якого негативного впливу (фізкультхвилинки, вітамінізація харчового раціону тощо);

• стимулюючі технології, що дозволяють активізувати власні ресурси молодого організму (загартовування, фізичні навантаження);

• інформаційно-навчальні, покликані забезпечити рівень грамотності в питаннях здоров'я.

Ми поділяємо точку зору М.Гриньової та І.Дудки і під впровадженням здоров'язберігаючих технологій у процес навчання загальноосвітнього навчального закладу розуміємо “інтегративну сукупність знань, умінь і навичок у роботі з навчальною інформацією із застосуванням здоров'язберігаючих технологій для досягнення високої якості результатів навчально-виховного процесу” [2, с.9].

**Висновки.** Таким чином, весь навчально-виховний процес у загальноосвітньому навчальному закладі має бути підпорядкований провідній меті – збереження здоров'я учнів. Саме тому досить важливо, щоб учитель умів доцільно застосовувати нетрадиційні заходи – сучасні оздоровчі технології, які сприяють зміцненню здоров'я школярів.

Педагог під час застосування здоров'язберігаючих технологій повинен володіти відповідними знаннями: про вплив обраних технологій на організм школяра, знати стан здоров'я кожного учня, відчувати міру, щоб не нашкодити; обирати технології, що відповідають учням.

Обґрунтовані педагогічні умови успішного забезпечення здоров'язберігаючого навчання полягають у комплексному їх застосуванні з обов'язковим запровадженням особистісно-орієнтованого підходу, тісно взаємопов'язані між собою та доповнюють одна одну. Тільки комплексна їх реалізація сприятиме ефективному створенню здоров'язберігаючого навчання в загальноосвітньому навчальному закладі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гонтаровська Н. Діяльність навчального закладу в контексті школи сприяння здоров'ю / Н. Гонтаровська // Директор школи (Шкільний світ). – 2007. – № 39. – С. 29-31.
2. Гриньова М. До питання про значення здоров'язберігаючого середовища у вищому навчальному закладі / М. Гриньова, І. Дудка // Зб. наук. праць "Наукові записки" (Серія: Педагогічні науки). – Випуск 140. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 6-10.
3. Долинський Б.Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Б.Т. Долинський. – Одеса, 2011. – 46 с.
4. Ликова В. Психотерапевтичний підхід як один із шляхів підвищення якості освіти / В. Ликова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 2. – С. 20-29.
5. Панькова Н. Організація здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу / Н. Панькова // Директор школи (Шкільний світ). – 2013. – № 4. – С. 1-5.
6. Теоретические основы здоровьесберегающей деятельности учителя : коллективная монография / под ред. д.п.н., проф. Л. Кондрашовой и д.п.н., проф. А. Клим-Климашевской. – Седльце – Черкасы : УПХ – ЧНУ им. Б. Хмельницкого, 2014. – 314 с.

#### Анотація

У статі актуалізовано проблему здоров'язбереження учнів у навчанні, розкрито роль здоров'язберігаючої діяльності вчителя; розглянута сутність понять "здоров'язбереження учнів", "здоров'язберігаюче навчання", "здоров'язберігаюча діяльність учителя", "здоров'язберігаючі технології", обґрунтовано педагогічні умови успішного забезпечення здоров'язберігаючого навчання.

**Ключові слова:** здоров'язберігаюче навчання, здоров'язберігаюча діяльність учителя, здоров'язберігаючі технології, педагогічні умови успішного забезпечення здоров'язберігаючого навчання.

#### Аннотация

В статье актуализирована проблема здоровьесбережения учащихся в обучении, раскрыта роль здоровьесберегающей деятельности учителя, рассмотрена сущность понятий "здоровьесбережение учащихся", "здоровьесберегающее обучение", "здоровьесберегающая деятельность учителя", "здоровьесберегающие технологии", обоснованы педагогические условия успешного обеспечения здоровьесберегающего обучения.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающее обучение, здоровьесберегающая деятельность учителя, здоровьесберегающие технологии, педагогические условия успешного обеспечения здоровьесберегающего обучения.

#### Summary

In the article the problem of health-saving of pupils in teaching is actualized, the role of health-saving activity of the teacher is disclosed, the essence of the concepts "health-saving of pupils", "health-saving education", "health-saving activity of teacher", "health-saving technologies" are highlighted, the pedagogical conditions of successful providing of health-saving education are substantiated.

**Key words:** health-saving education, health-saving activity of the teacher, health-saving technologies, the pedagogical conditions of successful providing of health-saving education.

УДК 811.11:378.147:004.738

**О. В. Юдіна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Запорізький національний університет)

## ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНШОМОВНОЇ ДІЛОВОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

**Постановка проблеми.** Розповсюдження глобальних ділових стосунків у світі, нові культурні та соціально-економічні реалії сучасного українського суспільства, процеси реформування національної системи

вищої освіти та посилення освітянських зв'язків у європейському контексті зумовили зростання пріоритету вищої професійної освіти в системі суспільних цінностей. Для інтеграції нашої держави в європейський економічний простір необхідні кваліфіковані фахівці в галузі менеджменту, маркетингу, туризму, міжнародних відносин, міжнародної економіки. У зв'язку з цим проблема ефективної іншомовної підготовки студентів до ділової міжкультурної комунікації в українських ВНЗ набула сьогодні особливої актуальності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічних та методичних досліджень, присвячених проблемі формування особистості як суб'єкта діалогу культур у процесі навчання іноземної мови (ІМ), дозволяє констатувати, що їх автори переосмислюють всю систему мовної підготовки студентів відповідно до вимог Болонської конвенції та реалій економічного і політичного життя сучасного суспільства. У наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених досліджено різні аспекти проблеми іншомовної міжкультурної комунікації в теорії та практиці навчання ІМ (Н. Гальскова, Л. Гейхман, Н. Гез, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова, Н. Göhring, В. Heller, Н.-J. Lüsebrink, В. Müller, Р. Wilden та ін.), сформульовано концепції формування особистості в діалозі культур, рідної та іноземної (Ю. Пассов, Є. Мілосердова, П. Сисоєв, І. Халеева, Н. Brown, М. Вугат та ін). Вивчалась проблема моделювання діалогу культур у навчальних умовах (Н. Бориско, Н. Ішханян, В. Сафонова, М. Фаєнова, G. Neuner, W. Rivers, A. Thomas та ін.). Попри різні підходи до навчання мови та іншомовної культури, науковці підкреслюють провідну роль культури у вивченні ІМ і сходяться на тому, що вивчення та усвідомлення спільних і відмінних рис рідної та іншомовної культури є перспективою успішної участі особистості в діалозі культур. Однак здійснені дослідження, незважаючи на їхню безперечну цінність, лише певною мірою вирішують питання вдосконалення мовної освіти та не висчерпують всіх аспектів проблеми навчання іншомовної ділової міжкультурної комунікації в умовах сучасної української вищої школи.

**Мета статті** – розглянути педагогічні аспекти навчання студентів іншомовної ділової міжкультурної комунікації в руслі сучасних тенденцій мовної освіти, описати методи та прийоми організації навчально-виховного процесу з іноземної мови професійного спрямування для забезпечення його максимальної ефективності.

В Україні зараз відбувається реформування та модернізація структури і змісту вищої освіти, що посилює вимоги до професійних якостей, знань та вмінь, до рівня педагогічної підготовки викладачів ІМ, покликаних реалізувати цілі навчання ІМ (практичні, освітні, розвивальні, виховні) з урахуванням вимог сучасного суспільства. Методично коректне використання сучасних освітніх технологій, вміння створювати атмосферу продуктивного пізнання сприяє ефективному формуванню відповідних компетентностей студентів та підвищенню мотивації до навчання ІМ [3, с. 7].

Нова парадигма мовної освіти полягає в тому, щоб сприяти розвитку демократичного громадянства, підтримувати методи вивчення і викладання ІМ, які допомагають студентам формувати навички, знання та вміння, необхідні їм для того, щоб стати незалежними у своїх думках та діях, більш відповідальними і готовими до співпраці з іншими людьми [1, с. 4]. Перед

вищою школою постає нове завдання – всебічний розвиток індивідуальності студента (як суб'єкта діяльності, як особистості), його здібностей, психічних механізмів, які грають важливу роль у становленні індивідуальності студента як людини моральної [4, с. 43]. Така переоцінка цінностей ставить у центр вітчизняної освіти пріоритет людської особистості й покладає на іншомовну підготовку студентів завдання сформувати різнобічно розвинуту особистість майбутнього фахівця в контексті діалогу / полілогу культур, спроможного ефективно користуватися ІМ в соціокультурних та професійно зорієнтованих ситуаціях спілкування.

Зважаючи на сучасні тенденції мовної освіти, висвітлені в Загальноєвропейських рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти, відповідно до яких головна мета навчання ІМ полягає в тому, щоб сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомленню шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами [1, с. 1], є доцільним навчати студентів українських ВНЗ іншомовної ділової міжкультурної комунікації на рівні європейських стандартів.

Чинними програмами з ІМ професійного спрямування для ВНЗ передбачено формування в студентів спроможності ефективно спілкуватися іноземною мовою в культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ [5; 6]. Для цього на заняттях з ІМ професійного спрямування особливу увагу слід приділяти створенню в студентів потреби в спілкуванні для засвоєння фахової та культурологічно ціннісної інформації [7, с. 101], максимально враховувати професійні потреби студентів, а сам процес навчання спрямовувати на набуття не тільки знань, навичок і вмінь, а й певних якостей особистості, які зумовлюють результативність іншомовної ділової міжкультурної комунікації.

Щоб домогтися якісної взаємодії зазначених вище цілей на всіх етапах іншомовної підготовки студентів до міжкультурної комунікації з урахуванням вікових особливостей та норм, закладених у чинних освітніх документах, необхідна така організація процесу навчання ІМ, за якої збільшується працездатність студентів і викладачів, підвищується продуктивність праці, зростають пізнавальна самостійність, ініціатива і творча активність.

Невідповідність змісту навчання інтересам та професійним потребам студентів, застосування на заняттях невиправданих прийомів навчання, не пов'язаних з реальним іншомовним спілкуванням, спричиняє зниження мотивації, обмежує самостійність, ініціативу та творчість, створює несприятливі умови для забезпечення ефективності навчального процесу з іноземної мови та не готує до ділової міжкультурної комунікації.

Для оптимізації процесу іншомовної професійної підготовки студентів в українських ВНЗ є певні передумови, які ми пов'язуємо з чинниками, що впливають на формування мотивації у вивченні ІМ. Удосконалення процесу навчання іншомовної ділової міжкультурної комунікації, урізноманітнення методів та прийомів навчання, посилення міжпредметних зв'язків дає змогу, по-перше, створити передумови, на основі яких у студентів виникає особиста і професійна зацікавленість у роботі, по-друге, ефективніше формувати науковий світогляд, спираючись на філософську ідею єдності

між предметами і явищами.

Задля ефективності навчання ділової міжкультурної комунікації необхідно забезпечити відкритий характер навчального процесу, враховувати цілі, мотиви, інтереси, стратегії в навчанні кожного студента та групи в цілому. Доцільним є виконання вправ, що передбачають: заданість ситуації, яка пов'язана з міжкультурною взаємодією та сферою майбутньої діяльності студентів; професійну спрямованість завдань; природність ситуації спілкування; новизну; вмотивованість мовленнєвих дій; наявність інструкцій щодо дій з мовним або мовленнєвим матеріалом в умовах, наближених до реальної іншомовної комунікації; коментар для ознайомлення з соціокультурною інформацією; наявність вербальних опор, які допомагають висловити свою думку та аргументувати судження іноземною мовою.

За А. Щукіним, ефективними методами та прийомами для забезпечення мовленнєвої діяльності студентів у штучних умовах є: 1) рольові ігри, за допомогою яких організується навчальне спілкування відповідно до розробленого сюжету та розподілених між студентами ролей та міжрольових стосунків; 2) проблемні ситуації з використанням мовленнєво-мисленнєвих завдань, які передбачають виконання дій, що базуються на критичному міркуванні, припущенні, здогадці, інтерпретації фактів, умовиводі тощо; 3) вільне (спонтанне) спілкування, яке на заняттях має такі особливості: його зміст не завжди передбачений, необхідна активна мобілізація мовленнєво-мисленнєвих резервів і попереднього мовленнєвого досвіду [7, с. 100].

На підставах зазначеного вище вважаємо, що ефективне навчання ділової міжкультурної комунікації можливе з урахуванням декількох важливих особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних аспектів.

По-перше, це *реалізація проблемного підходу* до навчання іншомовної комунікації та *індивідуального підходу* до тих, хто навчається. Розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей особистості відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням. У світлі напрямів сучасної особистісно орієнтованої і культуровідповідної системи навчання ІМ індивідуалізація навчального процесу допомагає виявити засоби та прийоми вдосконалення знань та вмій студентів, необхідних для якісного формування в них іншомовної комунікативної компетентності. Тільки за умови застосування індивідуального підходу до тих, хто навчається, можна врахувати індивідуальні труднощі в оволодінні ІМ, розкрити та використати в навчальних цілях психологічні резерви студентів, перетворити їх з пасивних об'єктів педагогічних зусиль в активних суб'єктів-учасників навчального процесу.

Необхідність розвитку творчого потенціалу, логічного та критичного мислення студентів викликає потребу в реалізації проблемного підходу до навчання. Проблемність дозволяє значно активізувати мовленнєво-мисленнєву діяльність та сприяє формуванню комунікативної мотивації. Суттєве значення у формулюванні проблеми має *моделювання* реальних ситуацій ділової міжкультурної комунікації та застосування *міжпредметних зв'язків*, де необхідно враховувати особливості професійного мислення.

Важливо розуміти, що спроможність студентів розв'язати певну проблему полягає у володінні ними великим обсягом міжпредметних знань (наприклад, менеджмент, маркетинг, фінанси і кредит тощо). Вирішуючи завдання проблемної фахової ситуації, студенти самостійно набувають нові знання, навички та вміння (зокрема, вміння працювати та приймати рішення в нестандартних ситуаціях), що є важливим для ефективно професійної діяльності. Необхідність вирішення проблеми забезпечує максимальну активність студентів у процесі комунікативної діяльності. Поставлене проблемне завдання містить суперечність, подолання якої надає студентам нове знання та досвід. Усе це зумовлює доречність вправ проблемно-пошукового характеру. Подавати проблему в ділових іграх та творчих завданнях необхідно не стереотипно, а з певним ступенем складності, мотивуючи комунікативну, мовленнєво-мисленнєву, творчу та пізнавальну діяльність студентів. Викладач залучає студентів до обговорення проблемного питання, пропонує самостійно знайти шляхи його вирішення й у такий спосіб активізує іншомовну мовленнєву діяльність студентів. Він викладає різні точки зору з проблемної ситуації, акцентує суперечності, грає роль захисника “диявола” (займає контр-позицію), зіштовхує протиріччя практичної діяльності.

Одним з правил створення проблемної ситуації на заняттях є та умова, що проблемне завдання, яке пропонується, за ступенем складності має відповідати рівню знань та інтелектуальних можливостей студентів, щоб вони могли в процесі дискусії або під час ділової гри повною мірою реалізувати свої фонові знання, мовний та мовленнєвий потенціал. Ще однією умовою організації обговорення проблеми є колективна участь усієї групи студентів у вирішенні завдання. Широке застосування колективно-групових форм роботи з метою вирішення проблемних завдань, на нашу думку, сприятиме ефективності навчально-виховного процесу з ІМ професійного спрямування.

Отже, ще одним важливим педагогічним аспектом є *організація парно-групової та колективної взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу* шляхом моделювання ситуацій ділової міжкультурної комунікації.

Досвід інтенсивного навчання ІМ та *інтерактивні технології* дозволяють зробити висновок про великі потенціальні можливості та доцільність використання форм колективної навчальної діяльності та рольового спілкування в навчанні [2; 3]. Організація парно-групової та колективної взаємодії студентів з виконання творчих, проблемно-пошукових і комунікативних завдань реалізує принципи інтерактивного навчання [8, с. 99], що є основою впровадження сучасних освітніх технологій.

Застосування інтерактивних технологій навчання (евристична бесіда, кейс-метод, “круглий стіл”, “велике коло”, “акваріум”, “сніговий ком”, “мозковий штурм”, “бліц-опитування”, дискусія, рольові та ділові ігри тощо) дає змогу змоделювати ситуації природного спілкування та організувати спільне вирішення проблемного завдання. В умовах групової та колективної взаємодії здійснюється постійна зміна режимів діяльності, обмін навчальною інформацією. Значущість інтерактивності в навчанні ділової міжкультурної комунікації полягає в тому, що вона передбачає навчальний діалог як провідну форму організації навчально-пізнавальної інтерактивної



взаємодії з оперативним зворотним зв'язком.

Наступний педагогічний аспект, що є в умовах реформування сучасної системи освіти надзвичайно важливим, це *організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів*.

Зростання ролі самостійної навчальної діяльності студентів у сучасній системі освіти вимагає раціонального підходу до її організації. Завданнями самостійної роботи є засвоєння певних знань, закріплення їх та систематизація, вирішення практичних завдань, виконання творчих робіт, виявлення прогалин у системі знань з предмета, що дає можливість здійснювати самооцінку досягнень в оволодінні ІМ та планувати свою подальшу навчальну діяльність. Правильна організація самостійної роботи сприяє підвищенню в студентів рівня комунікативної компетентності, формуванню навичок і вмінь самонавчання, формуванню світогляду й розвитку самостійного творчого мислення, усвідомленню студентами особливостей навчального процесу та результатів своєї діяльності.

Інформаційні освітні ресурси надають студентам можливість оволодіти новітньою фаховою інформацією через зарубіжні джерела, поглибити іншомовні знання та підготувати презентацію навчально-дослідного завдання. Організація навчання ІМ та самостійної роботи студентів з використанням інформаційно-комунікативних технологій є новою парадигмою освітнього процесу. Використання *Інтернет-ресурсів* у навчанні іншомовної ділової комунікації забезпечує досягнення цілей завдяки активному і креативному ставленню до процесу навчання, створює умови для автономії, співтворчості, міжкультурного і критичного навчання. Інтернет, по-перше, містить безмежну й невичерпну кількість джерел для навчання ділової комунікації; по-друге, дозволяє спілкуватися іноземною мовою у віртуальному просторі (електронна пошта, чати, форуми, скайп, блог тощо) і бути плідним учасником міжкультурної комунікації.

*Комп'ютерні інформаційні технології* є важливим засобом оптимізації навчальної діяльності студентів та інтенсифікації процесу навчання ІМ. Використання комп'ютерних технологій є доцільним для навчання мовного і мовленнєвого навчального матеріалу, проведення тестування щодо перевірки рівня сформованості фахової комунікативної компетентності, впровадження в практичні / семінарські заняття *презентацій*, самостійно підготовлених студентами згідно з поставленими викладачем завданнями.

Нині зарекомендували свою доцільність такі *Інтернет-технології* та *комп'ютерні навчальні засоби*, як електронний підручник, електронний посібник, електронні довідники, комп'ютерні навчальні програми, інформаційно-пошукові системи, подкасти (podcast), веб-квест (Web-quest), on-line тести, мультимедійні та дистанційні курси тощо. Комп'ютерна техніка забезпечує сприймання інформації через слуховий та зоровий канали, що дозволяє здійснити навчання і контроль засвоєння ІМ в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності.

Застосування нових технологій у класичній системі навчання, безсумнівно, створює різноманітний вибір бажаних шляхів у процесі іншомовної професійної підготовки студентів до ділової міжкультурної комунікації. Завдяки цьому педагогічний процес зазнає оптимізації на всіх

етапах його організації, наприклад, подання, засвоєння та закріплення матеріалу; підкріплення інтерактивністю; регулювання обсягу іншомовного матеріалу. Необхідно забезпечити можливість студентам отримувати через Інтернет потрібні консультації, завдання від викладача та його коментарі щодо їх виконання, обмінюватися інформацією з іншими студентами, виконувати через Інтернет спільні навчальні проекти із студентами свого ВНЗ, інших ВНЗ і навіть із студентами інших країн, мови яких вивчаються.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що впровадження всіх названих педагогічних технологій у навчальний процес сприяє підвищенню ефективності навчання ділової міжкультурної комунікації іноземною мовою та формуванню в студентів іншомовної комунікативної компетентності, що є необхідним для кар'єрного і професійного зростання, розвитку бізнесу, виробництва, торгівлі, успішної міжнародної співпраці з діловими партнерами.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Стаття не вичерпує проблему навчання іншомовної ділової міжкультурної комунікації і дає можливість окреслити перспективи подальшої розробки механізмів упровадження сучасних технологій навчання іноземних мов і культур в українській вищій школі в руслі основних тенденцій мовної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Николаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / Никишина И. В. – Волгоград : Учитель, 2007. – 91 с.
3. Николаєва С. Ю. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / С. Ю. Николаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер та інші [за ред. С. Ю. Николаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
4. Пассов Е. И. Развивающее образование – 2 / Е. И. Пассов // Коммуникативная методика. – 2004. – № 2 (14). – С. 42-43.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Колектив авторів : Г. С. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.] – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [Колектив авторів : С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні, Н. Е. Беньямінова та ін.] – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам / Щукин А. Н. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
8. Bolten J. Interaktiv-interkulturelles Fremdsprachenlernen. Zur Konzeption von Planspielen und Fallstudien im wirtschaftsbezogenen Fremdsprachenunterricht / J. Bolten // Interkulturelle Kommunikation und Sprachkompetenz. Beiträge zum Fachprogramm der Expolingua / Heinrich P. Kelz (Hrsg.). – Bonn. – 1993. – S. 99-139.

#### Анотація

У статті розглядається проблема навчання студентів іншомовної ділової міжкультурної комунікації відповідно до вимог суспільства, визначаються педагогічні аспекти вдосконалення навчально-виховного процесу, описуються ефективні методи та прийоми організації навчання іноземної мови професійного спрямування в руслі сучасних тенденцій мовної освіти.

**Ключові слова:** іншомовна ділова міжкультурна комунікація, іноземна мова професійного спрямування, методи та прийоми навчання, проблемний підхід, інтерактивні та комп'ютерні технології.

#### Аннотация

В статье рассматривается проблема обучения студентов иноязычной деловой межкультурной коммуникации согласно требованиям общества, определяются педагогические

аспекты совершенствования учебно-воспитательного процесса, описываются эффективные методы и приёмы организации обучения иностранному языку профессиональной направленности в русле современных тенденций языкового образования.

**Ключевые слова:** иноязычная деловая межкультурная коммуникация, иностранный язык профессиональной направленности, методы и приёмы обучения, проблемный подход, интерактивные и компьютерные технологии.

#### Summary

The article deals with the problem of foreign training the students for business intercultural communication in conformity with the society demands, pedagogical aspects to improve the process of teaching and education are set, the effective methods and techniques of organizing the training are described.

**Key words:** foreign business intercultural communication, professionally-oriented foreign language, methods and techniques of the training, problematic approach, interactive and computer technologies.

УДК 371.314

**І. О. Яблочнікова,**

кандидат педагогічних наук

(Інститут вищої освіти НАПНУ)

### ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У СХІДНІЙ ЄВРОПІ

**Постановка проблеми.** Неодмінно висока якість професійної підготовки фахівців із вищою освітою є одним з визначальних факторів стосовно динамічного розвитку сукупності соціально-економічних відносин у будь-якій державі. Кадровий потенціал разом із виробничим та фінансовим потенціалами – основа економіки в цілому. З урахуванням цього формування зазначеного вище потенціалу – важливе завдання освітньої галузі.

Висококваліфіковані кадри, особливо це стосується магістрів, в нинішніх складних економічних умовах мають володіти ґрунтовними теоретичними знаннями та мати актуальні практичні уміння й навички оптимального використання наявних фінансових ресурсів для ефективно організації виробництва товарів і послуг. Вони також повинні успішно використовувати фінанси, надбані як дохід від реалізації на ринку вироблених підприємствами товарів та наданих організаціями послуг, результативно інвестуючи їх у подальший розвиток виробництва, а також адекватно оцінювати наявні ризики такого інвестування.

Саме тому дослідження низки питань, що стосуються організації процесів якісної підготовки магістрів-фінансистів, зокрема на прикладі вищих держав Європейської Унії, є досить актуальними.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Потрібно зазначити, що від рівня якості підготовки магістрів-фінансистів, які після закінчення навчання в університетах здійснюють свою практичну діяльність у банківській сфері, фінансово-кредитних установах, страхових компаніях, а також працюють в органах податкової та митної служб, фінансових відділах та управліннях, інвестиційних компаніях тощо, залежить забезпечення усіх без винятку інституцій, як державних, так і приватних, одним із основних видів ресурсів – фінансовими ресурсами. Без цього виду ресурсів неможливо успішно

реалізувати будь-які проекти (виробничі, економічні, соціальні, політичні, інвестиційні, освітні, наукові, міжнародні й т. ін.).

Питанням, котрі стосуються організації професійної підготовки фахівців різного профілю та освітньо-кваліфікаційних рівнів (ступенів освіти), було присвячено досить багато досліджень, у тому числі й дисертаційних, науковців-педагогів як в Україні, так і за кордоном. Зокрема, на нашу думку, в цьому контексті потрібно назвати таких дослідників, як А. Абрамова, А. Алексюк, С. Архангельський, П. Атаманчук, Ю. Балашов, А. Барбарига, В. Бобров, Ф. Бутинець, М. Болдирєв, І. Богданова, С. Батишев, Б. Вульфсон, Н. Гладушина, М. Головань, І. Горшунова, В. Давидов, В. Єлманова, Д. Ельконін, Л. Епштейн, І. Зяюн, В. Ільченко, Е. Калицький, М. Касьяненко, В. Кремень, В. Козаков, В. Кравченко, О. Куландін, О. Лещинський, Е. Лисова, З. Малькова, І. Марциновський, Д. Мертенс, Н. Никандров, В. Огнів'юк, Л. Отрощенко, Л. Поважян, В. Параїл, П. Пижніков, О. Проказа, Л. Пономарьов, І. Прокопенко, О. Собчук, Н. Федорова, Л. Філіппова, Е. Чуткерашвілі, С. Яблочников тощо.

Зазначені вище науковці розкрили у своїх монографіях, статтях, доповідях на науково-практичних конференціях та в кандидатських і докторських дисертаціях низку організаційних і методичних аспектів. Необхідно зауважити, що їх дослідження стосувалися ефективної організації процесів навчання професіоналів і в гуманітарній, і у технічній, і у технологічній сферах діяльності. Однак, на жаль, поза їхньою увагою залишилися питання (за деяким виключенням), що стосуються забезпечення професійного зростання та якості підготовки фінансистів.

Саме з цієї причини в публікації ми й здійснимо спробу аналізу організаційних питань щодо підготовки магістрів-фінансистів, з'ясувавши її особливості у східноєвропейських державах.

**Метою статті** є аналіз організаційних та інших аспектів якісної професійної підготовки магістрів фінансового профілю в державах Європейського Союзу (зокрема у Польщі, Словаччині та Чехії) для подальшого запозичення позитивних моментів з перенесенням їх на ґрунт реалізації освітньої діяльності в Україні.

**Основний текст.** Сучасні умови господарювання та суттєве розширення прав підприємств, різного роду установ у сфері фінансово-економічної діяльності при капіталістичній системі визначають особливу роль фахівців з фінансів, котрі мають досить добре розуміти особливості економічного розвитку, правильно прогнозувати шляхи розвитку фінансової системи, забезпечення фінансової стабільності та спроможні працювати в умовах інтеграції країн у європейське та світове співтовариство. Унаслідок зазначеного нами вище, суттєво підвищуються вимоги до якості професійної підготовки фахівців фінансового профілю, що потребує глибоких перетворень у системі вищої фінансово-економічної освіти європейських країн.

Зазначені нами вище нюанси досить добре розуміють, зокрема, у східній Європі, приділяючи велику увагу якісній підготовці магістрів фінансового профілю у вищих навчальних закладах. У цьому сенсі досить показовими є, зокрема, системи вищої професійної освіти Польщі, Словаччини та Чехії, котрі в багатьох питаннях досить схожі. Фактична еквівалентність структури та змісту підготовки спеціалістів із вищою освітою (бакалаврів, магістрів, докторів філософії)

підтверджується тим, що процедура нострифікації дипломів у перерахованих вище східноєвропейських державах відсутня внаслідок їх взаємного визнання. Це також сприяє й академічній мобільності студентів, трудовій мобільності громадян держав Європейської Унії, тим більше, що держави, сфера вищої професійної освіти яких аналізується нами у цій статті, географічно розташовані поряд.

У Польщі, Словаччині та Чехії підготовку магістрів-фінансистів реалізує велика кількість як державних, так і приватних університетів, при цьому такими установами вищої освіти є і спеціалізовані виші (економічні, фінансові), і не профільні (технічні, аграрні, соціально-гуманітарні, класичні тощо). Для підтвердження цієї тези достатньо навести такі дані, що стосуються вищої професійної освіти Чеської Республіки, у якій діє більш ніж сімдесят університетів, з яких сорок п'ять приватні. І саме у приватних університетах майже половина (48%) навчальних програм орієнтовано на підготовку фахівців з економіки. Фактично аналогічною є ситуація в Польщі, в якій діють такі досить великі приватні виші навчальні заклади економічного спрямування, як Університет Лазарського та Університет "ALMAMER".

Зазначені навчальні програми з підготовки магістрів-фінансистів у англійській транскрипції йменують, як "Master in Finance" (MiF) – магістр з фінансів, або ж "Master in Finance and Accounting" (MIFA) – магістр з фінансів та бухгалтерського обліку. Це, як правило, досить вузькоспеціалізована програма з підготовки висококласних економістів, фінансистів або ж управлінців. В останньому випадку програму йменують як "MBA" (Master of Business Administration) із акцентом на діяльність у фінансовій сфері.

Ступені "MiF", "MIFA" або ж "MBA" можна отримати також в одній з провідних європейських бізнес-шкіл, що досить активно діють у Польщі, Чехії та Словаччині. Окремо потрібно зазначити, що в переважній більшості чеських та словацьких вишів замість магістерського ступеня (MSc), котрий набувають їх випускники, застосовують еквівалентний ступінь – Inženýr (Ing).

Основний наголос у таких програмах робиться на вивченні актуальних проблем сучасних національних та міжнародних фінансових ринків, корпоративних фінансів, а також теорії інвестицій та ризик-менеджменту, ефективних методів, засобів та інструментів здійснення системного аналізу фінансових даних та інших важливих аспектах. Досить велику роль у такому навчанні майбутніх магістрів у вишах Східної Європи відіграють виробнича практика та стажування. Зокрема, під час практики випускники програм "MiF", "MIFA", "MBA" створюють власні індивідуальні проекти, використовуючи при цьому реальні дані, що стосуються фінансової діяльності.

Як правило, створення таких інвестиційних або ж фінансових проектів відбувається на базі компанії (фірми), в якій майбутній магістр-фінансист проходить виробничу практику чи стажування. Ці проекти реально впроваджуються в практичну діяльність цієї організації. Крім того, переважна більшість магістерських програм передбачає суттєву підтримку тих, хто навчається, шляхом виплати за рахунок державного бюджету різного роду стипендій та надання пільгових банківських кредитів.

Загальний термін навчання на магістерських програмах "MiF" та "MIFA" у вишах зазначених східноєвропейських держав, як правило, складає два роки, а обсяг таких програм у ECTS – 120 кредитів. Форми реалізації навчання магістрів-фінансистів у східноєвропейських вишах є досить

різноманітними, а саме: денна (full-time), вечірня або ж заочна (part-time), екстернат (чи дистанційне навчання).

Крім того, навчання за програмами підготовки магістрів сфери фінансів можуть бути реалізовані громадянами Польщі, Словаччини та Чехії, як на державних мовах (польській, словацькій чи чеській), так і на інших мовах Європейської Унії (англійській, французькій, німецькій, іспанській тощо). При цьому опанування однієї або ж навіть двох іноземних мов на досить високому рівні (не нижче ніж рівень B2) в межах магістерських програм для їх учасників є обов'язковим.

У Східній Європі існує також велика кількість магістерських програм, котрі реалізуються спільно університетами двох або й більше держав. В останньому випадку маістри отримують так звані "подвійні дипломи". Важливими інструментами в реалізації міжнародного співробітництва університетів Європи є: програми безпосередньо Європейського співтовариства; програми, спрямовані на співробітництво EU з іншими державами світу (Erasmus Mundus, EU-USA, EU-Canada); регіональні програми, зокрема такі, як FM ENP/Норвегія, СЕЕPUS, Aktion) та інші.

Так, університети Чехії досить плідно працюють за програмою Life Long Learning Programme (LLP) – Erasmus, за якою у 2010 – 2015 роках на навчання або ж стажування за кордон виїжджало більш ніж 9 тисяч студентів державних чеських вишів за рік. Крім того, до університетів Чехії приїжджало майже по сім тисяч іноземних студентів кожен рік. Окрім програм обміну студентів, реалізуються також спільні проекти окремих східноєвропейських університетів, спрямовані на розвиток навчальних програм, підготовку до участі в них, організацію літніх шкіл та університетів тощо.

Міністерство освіти бере активну участь у підтримці співробітництва університетів Чехії із закордонними вишами. Одним з інструментів такої підтримки є фінансування міжнародних програм за рахунок фондів державного бюджету. У 2014 році обсяги фінансування програм LLP, СЕЕPUS та Aktion сягнули майже 270 мільйонів чеських крон.

Зазвичай магістерська програма складається з переліку основних курсів, котрі опановують усі її учасники без винятку (обов'язкові курси) та курсів за вибором (так званих елективних курсів). При цьому елективні курси – це сукупність з декількох десятків навчальних предметів, з переліку яких кандидат у маістри обирає лише ті, що, на його думку, будуть йому вкрай потрібні в майбутній практичній або ж науковій діяльності.

Для успішного закінчення програми та отримання відповідного диплома, маістранту потрібно «набрати» визначену заздалегідь мінімальну кількість "кредитів" ("кредит" – певна залікова одиниця). Як правило, кількість зазначених вище кредитів за повний курс дорівнює кількості запланованих аудиторних занять на тиждень протягом навчального семестру.

Загальний обсяг "кредитів", котрі має опанувати учасник програми підготовки MiF (MIFA) у східноєвропейських вишах, складається з таких елементів: кількість і вид відвіданих ним та відпрацьованих занять; виробнича практика (стажування); заліки й екзамени; індивідуальний фінансовий (інвестиційний) проект або (та) маістерська дисертація. Зазначена дисертація готується під керівництвом одного або ж декількох викладачів кафедри, факультету або ж факультетів (університетів), на базі

яких була сформована магістерська програма. Прилюдний захист магістерської роботи обов'язково відбувається в присутності членів офіційної (державної) комісії.

Задовольнивши усі вимоги обраної ними магістерської програми, виконавши навчальне навантаження відповідно до її плану, випускники отримують диплом, що підтверджує успішне закінчення навчання в університеті та ступінь “Master in Finance”, “Master in Finance and Accounting”, або ж “Master of Business Administration”.

У державах східної Європи в наявності достатньо велика кількість спеціалізацій підготовки магістрів-фінансистів. Як свідчить реалізований нами аналіз, найменуваннями таких магістерських програм у східноєвропейських університетах є: “Корпоративні фінанси та бізнес”, “Фінанси та фінансові послуги”, “Фінанси, банківська справа та інвестиції”, “Фінанси підприємств”, “Фінансовий консалтинг”, “Фінанси та кредит”, “Фінанси та бухгалтерський облік”, “Фінансовий менеджмент”, “Управління фінансовими ризиками” й т. ін. Кожен з польських, словацьких чи чеських університетів, що реалізують підготовку магістрів-фінансистів, виходячи з загальної специфіки його освітньої діяльності, сукупності й кваліфікації наявних викладацьких кадрів, а також нагальних потреб регіонального та загальноєвропейського ринків праці, формує власну специфічну програму, котру акредитує у відповідному національному державному органі міністерства освіти. Як правило, програми також акредитуються в одній з загальноєвропейських інституцій.

У будь-якому випадку в обов'язковому порядку університетом призначається науковий керівник магістерської програми, котрий персонально відповідає за формування її структури та змісту, підготовку навчально-методичного забезпечення та її практичну реалізацію. Одночасно із цим керівник програми виступає своєрідним гарантом якості підготовки фахівців у виші. Як правило, це досить відомий у своїй галузі фахівець, якого поважають у міжнародному науковому середовищі та який має суттєві наукові, професійні та методичні здобутки.

Магістерські програми підготовки фінансистів, що реалізуються в східноєвропейських вишах на мовах Європейського Союзу, зокрема такі, як “Міжнародний фінансовий менеджмент”, “Фінанси та бухгалтерський облік”, “Корпоративна стратегія і фінанси в Європі”, дозволяють їх випускникам успішно використовувати засвоєні в процесі навчання теоретичні знання й уміння в практичній роботі на відповідних посадах у національних бізнес-структурах та міжнародних компаніях. При цьому увага акцентується на формуванні здатності професіоналів критично оцінити актуальну проблему, реалізувати її системний аналіз, запропонувати оптимальне вирішення певної проблеми, застосовуючи здобуті під час навчання навички роботи в команді.

Участь у програмі передбачає обов'язкове стажування майбутніх магістрів-фінансистів в одній з фінансових установ держав Європейського Союзу чи США, з якими східноєвропейські університети мають договори про співробітництво. По суті справи, зазначені вище програми реалізуються в межах одного з європейських проектів міжнародного обміну чи наукового стажування. Успішне навчання також допомагає майбутнім магістрам отримати преференції при складанні певної кількості іспитів початкового рівня для вступу в міжнародні професійні бухгалтерські структури, зокрема

такі, як Асоціація дипломованих сертифікованих бухгалтерів (ACCA), Інститут дипломованих бухгалтерів Англії та Уельсу (ICAEW) тощо.

Програми підготовки магістрів-фінансистів, у межах яких здійснюється навчання на мовах Європейського Союзу, дозволяють майбутнім фахівцям розуміти й на науковій основі трактувати сучасні тенденції в галузі корпоративного управління, а також діяльність компанії з точки зору загальноєвропейського економічного та соціального розвитку, корпоративної і соціальної відповідальності. Набуті в процесі навчання компетенції та способи їх формування (акцентується увага на аналізі та знешкодженні проблем і загроз, що виникають) суттєво підвищують здатність випускників східноєвропейських вишів адаптуватися до динамічних змін умов ринку праці й практичної роботи протягом усього трудового життя.

#### **Анотація**

Здійснено аналіз організаційних аспектів забезпечення високого рівня якості професійної підготовки магістрів фінансового профілю у державах Європейської Унії, зокрема у Польщі, Словаччині та Чехії. Обґрунтовується перспективність запозичення низки позитивних моментів організації професійного навчання фінансистів з перенесенням їх на ґрунт реалізації освітньої діяльності в Україні.

**Ключові слова:** професійна підготовка фінансистів у ВНЗ, організація магістерських програм, вища освіта у країнах Європи.

#### **Аннотация**

Реализовано анализ организационных аспектов обеспечения высокого уровня качества профессиональной подготовки магистров финансового профиля в странах Европейского Союза, в частности в Польше, Словакии и Чехии. Обосновываются перспективы разумного заимствования ряда позитивных моментов относительно организации профессионального обучения финансистов с перенесением их в сферу осуществления образовательной деятельности в Украине.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка финансистов в высших учебных заведениях, организация магистерских программ, высшее образование в странах Европы.

#### **Summary**

There have been realized the analysis of organizational aspects of maintenance of a high degree of quality of vocational training of masters of a financial structure in the countries of the European Union, in particular in Poland, Slovakia and Czech Republic. Prospects of reasonable loan of some the positive moments concerning the organization of vocational training of financiers with their transferring to sphere of realization of educational activity to Ukraine are proved.

**Key words:** vocational training of financiers in higher educational institutions, the organization of programs of training of masters, higher education in the countries of Europe.



**Бердянський державний педагогічний університет**

запрошує до публікації у **фаховому збірнику** “Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” (наказ МОН України №1081 від 29.09. 2014 року)

“Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” публікується тричі на рік. Наукові матеріали бажано надсилати до **01 листопада, 01 березня та 01 вересня.**

До збірника приймаються статті (українська, російська, англійська мови), що відповідають тематиці видання і мають такі необхідні елементи (згідно з постановою Президії ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1):

- Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
- Формулювання цілей статті (постановка завдання).
- Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

**Автори статей повністю відповідають за достовірність викладених фактів, цитат, посилань. Редакційна колегія збірника залишає за собою право відбору та редагування надісланих матеріалів.**

Для публікації матеріалів у збірнику необхідно надіслати на електронну адресу [наука\\_bdpu@mail.ru](mailto:наука_bdpu@mail.ru):

- електронну версію наукової статті (8-12 сторінок);
- електронну версію розширеної анотації статті (2000 знаків без пробілів) англійською мовою, яка буде розміщена на web-сторінці видання відповідно до наказу № 1111 Монмолодьспорту України від 17.10.2012 р. “Про затвердження порядку формування переліку наукових фахових видань України” (кількість сторінок розширеної анотації не входить до загальної кількості сторінок статті і не потребує додаткової оплати);
- відскановану квитанцію про оплату публікації;
- відскановану рецензію за підписом доктора або кандидата наук (крім статей докторів наук);
- відомості про автора (наукове звання, ступінь, посада, місце роботи/навчання, адреса для листування).

**Технічні вимоги до оформлення статті:**

- шрифт Times New Roman, кегль 14, міжрядковий інтервал – 1,5;
- параметри сторінки: формат А4 (210x297 мм), орієнтація – книжна, поля – 2 см з усіх боків. Сторінки без нумерації. Параметри абзацу: перший рядок – відступ 1,25 мм, відступи зліва і справа – 0 мм.

• текст набирається без переносів, на всю ширину сторінки. Необхідно використовувати однотипні лапки (“....”); здійснюючи набір тексту, варто розрізняти символи дефісу (-), тире (–);

• виноска в кінці сторінки (статті) не допускаються;

• у лівому куті – шифр УДК. У правому – ініціали та прізвище автора, науковий ступінь, вчене звання, у дужках – навчальний заклад. Через інтервал великими літерами напівжирним шрифтом по центру подається назва статті. Через інтервал – текст статті. Через інтервал – по центру великими літерами та напівжирним шрифтом **ЛІТЕРАТУРА** (література оформлюється за останніми вимогами ВАК України. – Бюлетень ВАК України. – 2008. – № 3.);

• Після статті обов’язково додаються **резюме** (не менше 5 рядків) та **ключові слова** українською, російською та англійською мовами (4-6 слів).

В українському та російському варіантах вказати в такому порядку повністю: **прізвище, ім’я, по батькові та повну назву статті напівжирним шрифтом.**

В англійському варіанті – **ім’я, прізвище та повну назву статті напівжирним шрифтом.**

• Після резюме подається розширена анотація (2000 знаків без пробілів) англійською мовою, де зазначається прізвище та ім’я автора/авторів, назва статті.

#### **Зразок оформлення:**

**УДК 123.456:789**

**В. П. Котляр,**  
кандидат педагогічних  
наук, професор  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

### **ПРОБЛЕМА ЗДІБНОСТЕЙ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

**Постановка проблеми.**

**Аналіз досліджень і публікацій.**

**Мета статті.**

**текст**

**Висновки.**

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. ....
2. ....

### Анотація

Характеризуються різні підходи до визначення сутності здібностей, представлені у психологічній і педагогічній літературі. Обґрунтовується перспективність ідеї рішення проблеми здібностей за умови їхнього визнання як зорієнтованих дій.

**Ключові слова:** здібності, зорієнтовані дії, самооцінка, психологічний стан особистості.

### Аннотация

Характеризуются различные подходы к определению сущности способностей, представленные в психологической и педагогической литературе. Обосновывается перспективность идеи решения проблемы способностей при условии определения их как ориентационных действий.

**Ключевые слова:** способности, ориентационные действия, самооценка, психологическое состояние личности.

### Summary

Different approaches to the definition of essence of abilities in psychological and pedagogical literature are considered in the article. Perspective of ideas of solving problem of abilities under condition of their recognition as a oriented acts is grounded in the article.

**Key words:** abilities, oriented acts, self, psychological condition of person.

### РОЗШИРЕНА АНОТАЦІЯ СТАТТІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (2000 знаків без пробілів).

Видання матеріалів здійснюється за кошти авторів. Вартість однієї сторінки (формат А4, 1,5 інтервал, 14 шрифт) коштує **30 грн. та 10 грн.** за пересилання збірника (у разі потреби).

**Оплата здійснюється** поштовим переказом на ім'я **Денисової Анжеліки Сергіївни**, за адресою: науковий відділ БДПУ, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, 71112.

Контактний телефон: (06153) 35257.

E-mail: [nauka\\_bdpu@mail.ru](mailto:nauka_bdpu@mail.ru)

*Наукове видання*

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.  
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск 2**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія KB №20510-10310P.

**Головний редактор** – **Богданов** Ігор Тимофійович, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Бердянського державного педагогічного університету.

**Відповідальний редактор** – **Попова** Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доц. каф. педагогіки Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

**Технічний редактор та комп'ютерна верстка** – Анжеліка Денисова.

*Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами*

Підписано до друку 01.10.2015 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.  
Ум.-друк. арк. 19,9. Обл.-вид. арк.20,2.  
Наклад 300 прим. Вид. № 167. Зам. № 205

---

Видавництво та друк Ткачук О.В.

71100, Запорізька обл., м. Бердянськ, вул. Кірова, 52/49, 53  
Тел. (097) 918-66-41, (066) 106-29-93; e-mail: Tizdat@gmail.com  
<http://izdatelstvo.at.ua>

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготівників і  
розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 3377 від 29.01.2009 р.