

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ, ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ**

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ
ІНСТИТУТ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ**

**СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ
МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ:
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ**

Збірник наукових праць

Випуск п'ятдесятий перший

**Київ - Вінниця
2018**

Рекомендовано до друку вченою радою

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №12 від 25 квітня 2018 р.).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Гуревич Роман Семенович - доктор педагогічних наук, академік, дійсний член НАПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Навчально-науковий інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, директор, (головний редактор).

Коломієць Алла Миколаївна - доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи, (заступник головного редактора).

Шевченко Людмила Станіславівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кафедра інформаційних та інноваційних технологій в освіті (відповідальний секретар).

Ничкало Нелля Григорівна - доктор педагогічних наук, академік, дійсний член НАПН України, відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, академік-секретар.

Биков Валерій Юхимович - доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, директор.

Лук'янова Лариса Борисівна - доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, директор.

Радкевич Валентина Олександрівна - доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, директор.

Козяр Михайло Миколайович - доктор педагогічних наук, професор, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, ректор.

Лазаренко Наталія Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор.

Акімова Ольга Вікторівна - доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кафедра педагогіки, завідувач.

Бойчук Віталій Миколайович – доктор педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Навчально-науковий інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, заступник директора з наукової роботи.

Гомонюк Олена Михайлівна - доктор педагогічних наук, професор, Хмельницький національний університет, кафедра практичної психології та педагогіки.

Ковтонюк Мар'яна Михайлівна - доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кафедра математики та інформатики, завідувач.

Матяш Ольга Іванівна - доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кафедра алгебри і методики навчання математики, професор.

Паламарчук Ольга Миколаївна - доктор психологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кафедра психології, завідувач.

Тарасенко Галина Сергіївна - доктор педагогічних наук, професор, Вінницька академія неперервної освіти.

Шахов Володимир Іванович - доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кафедра психології, професор.

Кадемія Майя Юхимівна - кандидат педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кафедра інформаційних та інноваційних технологій в освіті, завідувач.

Гуревич Ірина - професор, PhD, технічний університет м. Дармштадт, Інститут перероблення знань, директор (ФРН).

Беженар Юлія Петрівна - кандидат педагогічних наук, доцент, установа освіти «Вітебський державний університет імені М.П. Машерова», художньо-графічний факультет, декан (Білорусь).

Ляска Євгенія Івона - доктор педагогічних наук габілітований, професор звичайний, Жешувський університет, вища школа педагогічна в Мисловицях (республіка Польща).

С 91 Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 3б. наук. пр. - Випуск 51 / редкол. - Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. - 465 с.

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики середніх загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів, працівники коледжів і вищих навчальних закладів висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання у підготовку кваліфікованих робітників, молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів. Для науковців і педагогів-практиків загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, коледжів, працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти. Статті збірника подано в авторській редакції.

Рецензенти:

О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор (Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»);

М.С. Корець, доктор педагогічних наук, професор (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова);

Л.В. Оршанський, доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка);

Р.В. Сопівник, доктор педагогічних наук, професор (Національний університет біоресурсів і природокористування України);

С.М. Яшук, доктор педагогічних наук, професор (Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини).

ISSN 2412-1142

ISBN 978-966-2337-01-3

УДК [378.016 + 377.016] (06)

© Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського ;

© Автори статей;

© ТОВ фірма «Планер»

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCE OF UKRAINE

**VINNYTSIA STATE MYKHAILO KOTSIUBYNSKYI PEDAGOGICAL UNIVERSITY
EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC INSTITUTE OF PEDAGOGY, PSYCHOLOGY,
PREPARATION OF HIGH QUALIFICATION PROFESSIONALS**

**INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT EDUCATION
INSTITUTE OF VOCATIONAL TECHNICAL TRAINING
INSTITUTE OF INFORMATION TECHNOLOGIES AND LEARNING TOOLS**

**MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES AND
INNOVATION METHODOLOGIES OF EDUCATION IN
PROFESSIONAL TRAINING: METHODOLOGY, THEORY,
EXPERIENCE, PROBLEMS**

Collection of Scientific Papers

Issue 51

**Kyiv – Vinnytsia
2018**

Approved for the print by the resolution of the Scientific Board
of Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University (Protocol N° 12 of 25.04.2018).

EDITORIAL BOARD:

Gurevych Roman S., Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of NAES of Ukraine, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University, Educational and Scientific Institute of Pedagogy, Psychology, Preparation of High Qualification Professionals, Director, (Editor-in-Chief).

Kolomiets Alla M., Doctor of Pedagogics, Professor, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University, Pro-rector of Research (Deputy Editor-in-Chief).

Shevchenko Liudmyla S., Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University, Chair of Information and Innovation Technologies in Education, Associate Professor (Executive Secretary).

Nychkalo Nellia G., Doctor of Pedagogics, Professor, Active Member of NAES of Ukraine, Department of Professional Education and Education of Adults of NAES of Ukraine, Academician-Secretary.

Bykov Valerii Yu., Doctor of Pedagogics, Professor, Active Member of NAES of Ukraine, Institute of Information Technologies and Learning Tools, Director.

Lukianova Larysa B., Doctor of Pedagogics, Professor, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine, Director.

Radkevych Valentyna O., Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of NAES of Ukraine, Institute of Vocational Technical Training of NAES of Ukraine, Director.

Koziar Mykhailo M., Doctor of Pedagogics, Professor, Lviv State University of Life Safety, Rector.

Lazarenko Natalia I., Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University, Rector.

Akimova Olga V., Doctor of Pedagogics, Professor, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University, Chair of Pedagogics, Head of Chair.

Boychuk Vitaliy M., Doctor of Pedagogics, Professor, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University.

Gomoniuk Olena M., Doctor of Pedagogics, Professor, Khmelnytskyi National University, Chair of Practical Psychology and Pedagogics.

Matiasz Olga I., Doctor of Pedagogics, Professor, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University, Chair of Algebra and Mathematics Methodologies of Education, Professor.

Tarassenko Galyna S., Doctor of Pedagogics, Professor, Vinnytsia Academy of Continuing Education.

Kovtoniuk Mariana M., Doctor of Pedagogics, Professor, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University, Chair of Mathematics and Informatics.

Palamarchuk Olga M., Doctor of Psychology, Associate Professor, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University, Chair of Psychology, Head of Chair.

Shakhov Volodymyr I., Doctor of Pedagogics, Professor, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University, Chair of Psychology, Professor.

Kademiia Maiia Yu., Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskiy Pedagogical University, Chair of Information and Innovation Technologies in Education, Head of Chair.

Gurevych Iryna, Professor, PhD, Knowledge Processing Institute of Darmstadt Technical University, Director (Germany).

Bezhenar Yulia P., Candidate of Pedagogics, Associate Professor, The Educational Establishment «Vitebsk State University named after P.M. Masherov», Faculty of Art and Graphics, Dean (Byelorussia).

Liaska Evgeniia Ivona, Habilitated Doctor (Pedagogics), Professor Ordinarius, Zheshevskiy University, High Pedagogic School in Myslovycsi (Poland).

C 91 Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training:
Methodology, Theory, Experience, Problems // Collection of Scientific Papers. - Issue 51 / Editorial
Board. - Kyiv-Vinnytsia: TOV «Planer», 2018. - 465 p.

The collection of scientific papers is devoted to theoretical and applied aspects of application of modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training, junior specialists, bachelors, specialists and masters. It presents a wide range of scientific works by famous scientists, pedagogues of comprehensive secondary schools, vocational schools, higher education establishments. The target readership of scientific papers collection includes pedagogues of comprehensive secondary schools, vocational schools, higher education establishments and institutions of postgraduate pedagogic education. The articles are presented in author redaction.

Reviewers:

O.G. Romanovsky, Doctor of Pedagogics, Professor (National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»);

N.S. Korets, Doctor of Pedagogics, Professor (National Pedagogical Dragomanov University);

L.V. Orshansky, Doctor of Pedagogics, Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University);

R.V. Sopivnyk, Doctor of Pedagogics, Professor (National University of life and environmental sciences of Ukraine);

S. M. Yaschuk, Doctor of Pedagogics, Professor (Pavlo Tychyna Uman Statepedagogical University).

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

УДК 316.444

Н.І. Лазаренко, Вінниця, Україна / / N.I. Lazarenko, Vinnytsia, Ukraine
Н. Л. Іваницька, Вінниця, Україна, N.L. Ivanytska, Vinnytsia, Ukraine
pyasta3@gmail.com

ТЕРМІНИ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Анотація. Стаття постає фрагментом дослідження сучасної наукової мови в аспекті номінування й металінгвістичного закріплення понять термінологічною системою сучасного педагогічного дискурсу. Основний вектор дослідження спрямовано на доведення тези про своєрідність динамічних процесів, що детермінуються динамікою пріоритетів у формуванні нових економічних, політичних, соціальних реальностей та їхнього впливу на сучасні філософські категорії, проблеми, завдання міжнародного масштабу.

Методологія дослідження базується на сучасних підходах до реформування освіти як складової педагогіки. Сучасну педагогічну науку в Україні характеризують два взаємопов'язані і водночас протилежно спрямовані вектори: традиція й новаторство. В обох випадках науковці послуговуються постулатами у вигляді термінів у складній метамовній стихії понятійних визначеностей цієї науки. Масштаб і складність викликів і завдань, що їх концентрують динамізм та інноваційний тип прогресу, інформаційних вибух, висувають на перший план усвідомлення ролі й самодостатності окремої людини, підвищення вимог до її компетентності в усіх сферах життєдіяльності, у педагогічній зокрема.

У дослідженні зроблено спробу показати своєрідність, динаміку творення, функціонування й металінгвістичного закріплення слівоназв у сучасному педагогічному дискурсі. Виокремлено головні ознаки педагогічних термінів. Наголошено на актуальності утворення й поширення в педагогічній науці неоднослівних термінів на базі чіткого розмежування поняттєвих та термінологічних орієнтацій у дослідженнях і металінгвістичному номінуванні субстанцій сучасної педагогічної науки. Із посиланням на попередні авторські публікації подано матеріал про частиномовну переорієнтацію в номінаціях реалій педагогічного дискурсу, зокрема в фокусуванні у неоднослівних термінах сучасної педагогічної науки на прикметникових слівоназвах, їхній семній вагомості не лише в розширенні семантичного обсягу їхнього термінологічного статусу, але й на абсолютній необхідності в структуруванні терміноназв у сучасній педагогічній науці.

Ключові слова: освіта, сучасна педагогіка, номінація поняття, термін, педагогічний термін, структура терміна, однослівні / кількаслівні терміни.

Summary. The article is supposed to be a fragment of the study of contemporary scientific language in the aspect of nominating and metalingual consolidation of concepts by the terminological system of contemporary pedagogical discourse. The main vector of the research is directed at the proof of the thesis about the uniqueness of the dynamic processes, which are determined by the dynamics of priorities in the formation of new economic, political, social realities and their influence on modern philosophical categories, problems, tasks of international scale.

Methodology of research is based on modern approaches to reforming education as a component of pedagogy. Modern pedagogical science in Ukraine is characterized by two interrelated and at the same time opposite directed vectors: tradition and innovation. In both cases, scholars use postulates in the form of terms in the complex metamorphic element of the conceptual determinants of this science. The scale and complexity of the challenges and tasks concentrated by dynamism and innovative type of progress, the information explosion, put forward the awareness of the role and self-sufficiency of an individual, raising the requirements for its competence in all spheres of life, in the pedagogical in particular.

The research attempts to show the peculiarity, dynamics of creation, functioning and metallurgical consolidation of nouns in modern pedagogical discourse. The main signs of pedagogical terms are singled out. It is

emphasized on the urgency of the formation and dissemination of non-verbal terms in pedagogical science on the basis of a clear distinction between conceptual and terminological orientations in researches and the metalinguistic nominating of substances of modern pedagogical science. With reference to previous author's publications, the article presents a part-language reorientation in the nominations of the realities of pedagogical discourse, in particular focusing on non-identical terms of modern pedagogical science on adjective vocabulary, their semantic importance not only in expanding the semantic scope of their terminological status, but also in the absolute necessity of structuring terminology in modern pedagogical science.

Key words: education, modern pedagogy, nomination of the term, term, pedagogical term, structure of the term, one word / several words terms.

Постановка проблеми. Сучасну педагогічну науку в Україні характеризують, на наш погляд, два взаємопов'язані і водночас протилежно спрямовані вектори: традиція і новаторство. В обох випадках науковці послуговуються постулатами у вигляді термінологічної системи у складній метамовній стихії понятійних визначеностей цієї науки.

Масштаб і складність викликів і завдань, що їх концентрують динамізм та інноваційний тип прогресу, інформаційний вибух, висувають на перший план усвідомлення ролі і самодостатності окремої людини, підвищення вимог до її компетентності в усіх сферах життєдіяльності, у педагогічній зокрема. Абсолютно нові завдання висуває світ перед людиною як об'єктом і суб'єктом педагогічного процесу. Постає завдання – по-новому визначити мету освіти і функції освітнього процесу. Здатність навчатися впродовж життя задля власної конкурентноспроможності, успішності – винесено в ключове завдання реформування освіти в країні, а отже, й педагогічної науки.

Педагогіка – наука про навчання та виховання підростаючих поколінь. У системі педагогічних наук традиційно виділяються такі основні галузі: методологія педагогіки, теорія навчання, теорія виховання, теорія управління освітою, методика навчання, дошкільна педагогіка, спеціальна педагогіка, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка [4, с. 250].

Як у всіх науках, у педагогіці, зрозуміло, на перший план висувають методологію цієї науки, яка також отримала термінологічну конкретизацію у вигляді: *загальнофілософська методологія, загальнонаукова методологія, спеціальна педагогічна методологія* (стосується методів, прийомів, специфічних для педагогічної науки). Методологічною основою педагогіки як науки є філософія, а загальнофілософська методологія у педагогіці складає частину філософської проблематики педагогіки. Першорядне методологічне значення для педагогіки мають основні принципи чи закони діалектики, згідно з якими педагогіка в її понятійно-термінологічному представленні постає в її істотних зв'язках у взаємодії з різноманітними явищами дійсності, суспільними й культурними феноменами.

Із задоволенням констатуємо, що в наукових доробках, зокрема в наукових статтях, уміщених у збірниках «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2016 р.), автори все частіше висловлюють думки про динамізм тих чи інших категорійних визначеностей, щоправда нерідко не диференціюючи таких базових металінгвістичних номінацій, як: «*категорія*», «*поняття*», «*термін*», особливо нехтуючи розрізнявальною семою словоназв «*поняття*» і «*термін*».

Аналіз попередніх досліджень. Проблемними постають зараз питання, які донедавна перебували або на периферії педагогічної науки, або вважалися абсолютними аксіомами, які, отримавши статус надійності, легко заповнювали змістову складову наукової педагогічної мови, не викликаючи особливих суперечностей у номінаціях термінологічного плану. Людина з властивою їй здатністю бачити, засвоювати й творити нове в небаченому динамізмі сучасної цивілізації постає об'єктом сучасної педагогічної науки, який постійно реалізується в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні.

Абсолютно з нових позицій багато науковців підходять якщо не до вирішення, то до пошуків шляхів і способів розв'язання глобальних філософсько-педагогічних проблем, сконцентрованих на усвідомленні нелінійної динаміки в пізнанні, утвердженні синергетичного підходу в освітанських стратегіях, а відтак до проблеми формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття (Бевзенко Л., Буданов В., Громкова М., Губерський Л., Гуревич Р., Кремень В., Ільїн В., Кадемцев Б., Краєвський В., Кудін В., Морін Е., Мудрак В., Сисоєва С.).

Мета статті – показати об'єктивний динамізм і відносність понятійно-термінологічних визначеностей сучасної педагогічної науки.

У дослідженні зроблено спробу реалізувати такі **завдання**:

- наголосити на своєрідному динамізмі утворення, функціонування й металінгвістичного закріплення словоназв у сучасному педагогічному дискурсі;
- виокремити основні ознаки педагогічних термінів;

- довести актуальність утворення й поширення в педагогічній науці неоднослівних термінів;
- обґрунтувати необхідність чіткого розмежування поняттєвих та термінологічних орієнтацій у дослідженні й металінгвістичному номінуванні педагогічних реалій.

Об'єкт дослідження: український науковий дискурс.

Предмет дослідження: динаміка й відносність у системі термінів українського педагогічного дискурсу.

Матеріал дослідження. Заявлена тема зобов'язує орієнтувати дослідницький вектор на максимальньо розширений об'єм матеріалу, в ідеалі репрезентований кількісними показниками педагогічних постулатів, зареєстрованих у вигляді термінів цієї науки. Оскільки сама тема в сукупності елементарних завдань носить швидше оглядовий характер із бодай деякими авторськими вкрапленнями рекомендаційності, то ми використовували в основному емпіричний матеріал монографій, авторефератів, наукових статей, з яких добиралися приклади (380 зразків).

Ми неодноразово концентрували увагу на визначенні терміна як металінгвістичної іменникової словоназви цього непростого наукового денотата, зводячи різноаспектні критерії до найголовнішого – «термін номінує поняття» [10, с. 13]. Саме «понятійність» спричиняє утворення того чи іншого терміна, його утвердження в терміносистемі, тимчасове (підкреслюємо, тимчасове) функціонування, поступове нівелювання та зникнення як такого, що починає не задовольняти номінування зміненого в процесі пізнання поняття.

Знову ж таки доводиться в кожному конкретному випадку послуговуватися ознаками, які вчені виокремлюють, характеризуючи той чи інший термін, звертаючись до інтерпретаційного поля як його металінгвістичної назви. Саме такий підхід (триєдине начало: позамовну домінанту, структуру та функцію) ми використовуємо, характеризуючи педагогічні терміни, подаючи деякі узагальнення стосовно їхніх тлумачень у словниках. У найширшому розумінні термінів, як і в звужених підходах до терміноутворення та термінофіксацій педагогічних термінів, ми орієнтуємось на науковий дискурс – українську наукову мову як джерельну базу, яка дозволяє досліджувати термін як унікальний науковий феномен, його різноаспектну динамічну природу [11; 13; 14; 17; 18].

Аналіз зібраного для дослідження матеріалу за кількісно-якісними показниками дозволяє виокремити такі найголовніші ознаки сучасного педагогічного дискурсу:

- широка вживаність абстрактних іменників: *систематизація, впорядкованість, конструювання, оновлення, підвищення, становлення, усвідомлення, педагогізація, інтернаціоналізація, періодизація, комплекс, піднесення, апробація, схематизація, зростання, незалежність, обґрунтування, узагальнення;*
- надзвичайна активізація прикметникових словоназв атрибутивних денотатів у ролі елементів, які розширюють семантичний обсяг іменникових словоназв предметних денотатів як термінологічних однослівних визначеностей: *дослідницький проект, педагогічний проект, інформаційний проект, творчий проект, рольовий проект, практично-орієнтований проект, дидактико-методичний проект;*
- поява великої кількості нових однослівних педагогічних термінів на зразок: *самоосвіта, самореалізація, саморозвиток, самоідентифікація, самовираження, самоповага, самоконтроль, взаємоповага, учитель-новатор, толерантність, гостинність, гуманізм, цивілізація, людино-орієнтована модель;*
- функціонування в педагогічному писемному дискурсі окремих слів та словосполучень «у лапках», чим учені емпірично засвідчують тимчасове невходження відповідних номінацій до складу термінів: *концепція «нового» гуманізму, модель «непедагогічного» дискурсу та ін.;*
- активізація процесу «вторгнення» в педагогічну терміносистему загальнонавчаних наукових термінів: *педагогічні дисципліни – дисципліни педагогічного циклу; педагогічні праці – діапазон педагогічних праць; педагогіка – сфера педагогіки.*

За структурою педагогічні терміни можна умовно поділити на три групи: **однослівні, двослівні та багатослівні.**

Основу наукового педагогічного дискурсу, звичайно, складають **однослівні** педагогічні терміни: *педагогіка, методика, дидактика, педагог, студент, абітурієнт, освіта, навчання, виховання, школа, вихователь, диплом, докторантура, університет, академія, інститут, інтернат, урок, лекція, клас, коледж, гімназія, колеґіум, колоквиум, методика, навчання, тест, рейтинг, самовдосконалення, семінар, семестр, оцінка, бал, учитель і т. д.* Такі одиниці засвідчують словники педагогічних термінів та їхня широка вживаність у сфері ключових слів до наукових праць у сучасній педагогічній науці.

Двослівні педагогічні терміни також засвідчені термінологічними словниками та словниками-довідниками педагогічних термінів: *реформування освіти, модернізація освіти, мобільність знань, зміст навчання, технологія навчання, технологія учіння, професійна культура, дистанційне навчання, професійне самовдосконалення, професійна компетентність, комп'ютерні технології, технологічна культура, педагогічна культура, інтегроване навчання, творче мислення, неперервна освіта, позааудиторне навчання, проблемна ситуація, навчально-виховний процес, експериментальна модель, навчальне середовище,*

евристичне навчання, проблемна ситуація, розвивальне навчання, суміжні науки, модульно-варіантне навчання, міжкультурне спілкування, педагогічна взаємодія, ділова гра, навчально-педагогічні ігри, професійна діяльність. Такі й подібні двослівні номінації перетворилися в понятійно-словесні комплекси, в яких простежуються корелятивний зв'язок чи корелятивна нерозривність іменникових та прикметникових сем. Термінологічний статус таких номінацій підтверджує, отже, важливість кожного елемента, як і нездатність будь-яких трансформацій. Отже, з лінгвістичного погляду такі двослівні номінації «вписуються» в термінологію, активно поповнюючи склад термінів сучасної педагогічної науки.

Левову частину двослівних педагогічних термінів складають розширені назви, в ролі стрижневої частини яких уживаються загальноживані однослівні назви, що утворюють центр педагогічної термінології (*знання, навчання, виховання, компетентність*). Уживані при таких назвах (однослівних термінах) прикметникові словоназви, активізувавши процес розширення їхнього семантичного обсягу, призвели до утворення й термінологічного узаконення великої кількості двослівних педагогічних термінів: *спеціальні знання, соціальні знання, нові знання, інноваційні знання, педагогічні знання; художньо-естетичне навчання, інтегроване навчання, диференційоване навчання, дистанційне навчання, професійно-технічне навчання, білінгвальне навчання, професійно-орієнтоване навчання, компетентно-орієнтоване навчання; медійна компетентність, педагогічна компетентність, білінгвальна компетентність, професійна компетентність, інформаційно-аналітична компетентність, ключові компетентності, математична компетентність і т. д.*

Своєрідної актуалізованої визначеності в сучасному педагогічному дискурсі набувають деякі прикметникові словоназви, що концентрують і водночас прогнозують нові ідеї, підходи й напрями педагогічної науки, наприклад, *нетрадиційний (нетрадиційний урок, нетрадиційний напрям, нетрадиційний метод і т. д.)*.

Багатослівні педагогічні терміни (терміни, до складу яких входить більше 2-х повнозначних слів), що їх фіксують термінологічні словники або такі, що ними послуговуються науковці, включаючи їх у перелік «ключових слів» до своїх наукових статей): *нові технології навчання, європейська інтеграція освіти, європейський простір вищої освіти, академічна мобільність вищої освіти, європейський освітній простір, методичні засади професійного навчання.*

У плані дослідження структурної варіативності педагогічних термінів у сучасному педагогічному дискурсі неабияку увагу привертає деяка зміна вектору металінгвістичної репрезентації сучасної наукової мови загалом, педагогічного дискурсу зокрема. Якщо донедавна еталонним виміром наукового тексту можна було вважати абсолютне переважання в ньому іменникових абстрактних словоназв у сфері повнозначних слів, то зараз виразним кількісним показником почав виступати прикметник, нерідко «претендуючи» на роль невід'ємної складової неоднослівного педагогічного терміна: *педагогічний процес, педагогічна взаємодія, педагогічні методи, педагогічний експеримент, педагогічні засоби, педагогічні дисципліни, післядипломна освіта, середня освіта, вища освіта, професійна самореалізація, креативне мислення і т. д.*

«Прикметникова стихія» міцно вкоренилася в тлумаченнях як однослівних, так і кількаслівних педагогічних термінах: **реферат** – *короткий виклад...*, **самовиховання** – *систематична, свідомо діяльність (людини)...*, **систематизація** – *розумова діяльність...*, **споглядання** – *емпіричний ступінь (пізнання)...*, **стрес** – *емоційний стан (організму)...*, **творчість** – *продуктивна людська діяльність...*, **урок** – *основна організаційна форма (навчально-виховної роботи в школі)...*, **факторний аналіз** – *математично-статистичний метод (обробки кореляційних матриць)...*, **ціннісні орієнтації** – *вибіркова, відносно стійка система (спрямованості інтересів і потреб особистості)...*, **консолідовані школи** – *... школи і т. д.*

У цьому складному загальнонауковому процесі виникає необхідність у розмежуванні двох різновидностей прикметникових словоназв стосовно утворення й утвердження нових педагогічних термінів. Із одного боку, це такі прикметникові словоназви при іменниках, які набули статусу новоутворених двослівних чи кількаслівних термінів (*комунікативна самореалізація, навчально-пізнавальна самореалізація*), а, з іншого боку, педагогічний дискурс наповнюють прикметникові словоназви іншої природи, хоча активно вживаються при однослівних, як і кількаслівних термінах (*принципова самореалізація, активна самореалізація, суттєва компетентність*). Торкаючись проблеми прикметникового «засилля» мовотворчості загалом, як і «вторгнення» прикметників у педагогічну термінологію зокрема, потрібно не забувати про функціонування великої кількості усталених у мововжитку конструкцій із прикметниковими словоназвами атрибутивних денотатів при іменниках, перетворивши такі конструкції в узвичаєні мовні штампи: *голод – страшний голод, праця – важка праця, давнина – сива давнина, чесноти – людські чесноти, любов – материнська любов, молитва – щира молитва, хмара – чорна хмара, сні – пророчі (віщі) сні, флейта – чарівна флейта і т. д.*

На фоні вище викладеного як своєрідних гіпотез та ідей стосовно наукового педагогічного дискурсу, зорієнтованого на педагогічну термінологію, звичайно, в абсолютній опозиції перебувають іменникові словоназви предметних денотатів типу: *світлий, безглуздий, гіркий і т. д.* Принагідно хотілося б відзначити, що зараз навіть увесь неосяжний масив терміназв наук невідступно супроводжує прикметникова словоназва

«сучасний» (сучасна лінгвістика, сучасна історія, сучасна медицина, сучасна політологія і т. д.) - назва, яка засвідчує оновлений зміст і водночас зобов'язує дослідників розглядати глобальні проблеми й мікропроблеми цих наук із позиції нових підходів до їхнього вирішення.

Якоюсь мірою «претендують» на термінологічний статус багатослівні структури, що за частотою функціонування в педагогічних текстах переважають як однослівні, так і двослівні педагогічні терміни: *динаміка світових тенденцій розвитку освіти, випереджувальна модель розвитку педагогічної освіти, нова модель підготовки майбутнього вчителя, вільний розвиток суб'єктів навчального процесу, дидактична модель креативно спрямованого змісту освіти, модернізація національної вищої освіти, принцип інтеграції змісту навчальних дисциплін, концептуально новий підхід до історії педагогіки, виїзне практичне заняття і т. д.*

Закономірним у пізнанні й науковому узагальненні, а далі – в номінуванні результатів педагогічних узагальнень, «обрамлених» у терміни, постає також процес **детермінологізації**. Як утворення й «узаконення» термінів є довготривалою і необхідною ланкою в термінотворенні, так і явище детермінологізації виступає абсолютно необхідним феноменом у цьому надзвичайно складному процесі, левову складову якого детермінують дефініції термінів.

Висновки й перспективи подальших досліджень заявленої проблеми.

– Аналіз наукового педагогічного дискурсу в аспекті терміновживання показує, що теоретична педагогіка пропонує багатий інвентар мовної репрезентації дослідницьких процедур, що спираються на традиційний, новий чи оновлений, свій та запозичений термінологічний апарат.

– Педагогічні терміни не існують ізольовано один від одного, вони поєднані між собою близькістю денотативних субстанцій, понять, що їх вони номінують. Ця сентенція стосується й динаміки змін у змісті понять і відповідних термінів, засвідчуючи ступінь вивченості педагогічних реальностей.

– Констатація відносності в характеристиці педагогічних термінів, як і наукових термінів загалом, служить лише незаперечним фактом. Для доказовості різноманітних наукових тверджень, їхньої вірогідності, утвердження в ролі постулатів у науковому українському дискурсі, ... що залишаються прислівникові номінації чи їхні семантичні еквіваленти: *багато, мало, часто, рідко, почасти, досить, здебільшого, більшою мірою, в більшій мірі, в більшій чи меншій мірі* і т. ін., як і подібного семантичного діапазону дієприкметники *вивчені, апробовані, узвичаєні* і т. д. у контекстах із відсутніми кількісними показниками відповідних номінацій.

– На часі постає семантична характеристика педагогічних термінів, яка передбачає аналіз їхніх значень. Щоб дослідити семантичну організацію українських педагогічних термінів, потрібно проаналізувати семантичні розряди, що утворюють цю систему, а отже, й за усталеними нормами української наукової мови дати їм (цим розрядам) відповідні назви, розширивши, конкретизувавши, а отже, й поглибивши сам простір подальших наукових пошуків.

– Окремої уваги заслуговують питання, пов'язані з дослідженням інтерпретації визначень педагогічних термінів, оскільки саме цей металінгвістичний матеріал, зафіксований у словниках, може слугувати формальним показником стану й перспектив розвитку педагогічної науки загалом.

– Необхідним уявляється створення нового термінологічного тезауруса на матеріалі педагогічних текстів із урахуванням співвідношення спеціальної (термінологічної) і неспеціальної лексики, зорієнтованої на логіко-понятійний зміст сучасної педагогічної науки.

– Невідкладним завданням для науковців-теоретиків постає підготовка адаптованих до потреб дидактики вищої й загальної освіти різноманітних довідників термінів для широкого кола користувачів, складених на базі реального, а не традиційно змодельованого втілення структури мови в мовленні з використанням корпусу сучасних писемних і усномовних педагогічних текстів.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2011. – 1099 с.
2. Андрущенко В. П. Освіта без насильства / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – Теоретичний та науково-методичний часопис. – Державне інформаційно-виробниче підприємство «Видавництво» «Педагогічна преса». – Київ. – 2017. - № 3. – С. 7-13.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови [упоряд. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Вид-во «Лебідь», 1997. – 374 с.
5. Гуревич Р. С. Інформаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : ЛДУ БЖД. – 2015. – 380 с.
6. Гуревич Р.С. Проблеми вищої освіти в Німеччині: погляд із середини / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, В.М. Бойчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2017. – Вип. 49. – С. 5-8.
7. Енциклопедія освіти Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

8. Ермоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Ермоленко. – Київ : Либідь, 2001. – 224 с.
9. Завальнюк І. Я. Синтаксичні одиниці в мові української преси початку XXI століття: функціональний і прагмалінгвістичний аспекти: монографія / І. Я. Завальнюк. – Вінниця : Нова книга, 2009. – 400с.
10. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2001. - № 3. – С. 58-61.
11. Іваницька Н. Л. Змістова й формальна складові інтерпретаційного поля термінів у галузевих словниках сучасної української літературної мови / Н. Л. Іваницька // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство) : зб. наук. праць [гол. ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 20-26.
12. Іваницька Н. Л. Повнозначне слово української мови в сучасних категорійних вимірах [монографія] / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. – 266 с.
13. Іваницька Н. Л. Про «ключові слова» до статей у збірниках наукових праць з мовознавства / Н. Л. Іваницька // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство) : зб. наук. праць [гол. ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер». – 2015. – Вип. 21. – С. 18-24.
14. Іваницька Н. Л. Розширення семантичного обсягу іменникових словоназв предметних денотатів / Н. Л. Іваницька // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство) : зб. наук. праць [гол. ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер». – 2004. – Вип. 20. – С. 33-40.
15. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М. Ю. Кадемія . – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.
16. Коломієць А. М. Проблеми інформатизації освіти / А. М. Коломієць // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної освіти. – НТУ «ХНУ». – 2010. – С. 134-139.
17. Лазаренко Н. І. Культура мовлення викладача як невід'ємна складова ключових компетентностей сучасного педагога / Н. І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство) : зб. наук. праць [гол. ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 36-42.
18. Лазаренко Н.І. Викладання навчальних дисциплін у педагогічних університетах іноземною мовою як чинник євроінтеграції / Н.І. Лазаренко, Є.В. Громов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. - Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2017. – Вип. 49. – С. 8-11.
19. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник / Авт-упор. Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко. – Ніжин : Видавець П. П. Лисенко М. М., 2014. – 108 с.
20. Мова та культура у новій Європі : контакти і самобутність. Зб.наук.доповідей. – Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. – 672 с.
21. Попова І. С. Фундаментальні категорії метамови українського синтаксису (одиниця, зв'язок, модель) : [монографія] / І. С. Попова. – Дніпропетровськ: Вид-во. ДНУ, 2009. – 432 с.
22. Селіванова О. У. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. У. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – Київ, 2006. – 716 с.
23. Сисоєва С. О. Педагогічні технології / С. О. Сисоєва // Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 660-661.
24. Словник іншомовних слів / Уклад. Л. О. Пустовій та ін. – Київ : Довіра, 2000. – 1018.
25. Словник української мови : В 11-ти т. – Київ : Наукова думка, 1970-1980.
26. Філософський енциклопедичний словник / Ред. колегія В. У. Шинкарук (голова), Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
27. Широков В. А. Елементи лексикографії / В. А. Широков. – Київ : Довіра, 2005. – 304 с.

УДК 378.147.091.313:001.895

Р.С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, В.О. Уманець, м. Вінниця, Україна
R. S.Gurevych, M. Yu.Kademiia, V. O. Umanecz, Vinnytsia, Ukraine

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуті підходи до здійснення інноваційного процесу навчання у ВНЗ – дистанційного навчання, його складових та різних моделей організації навчального процесу. Особливе місце відводиться використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Розроблення та впровадження інтелектуальних навчальних систем на основі ІКТ сприятиме підвищенню якості професійної освіти у ВНЗ. Особлива увага приділена використанню навчального смарт-середовища.

Ключові слова: дистанційне навчання, інноваційна освіта, смарт-навчання, модуль, модульна технологія навчання, технологія навчання «перевернутий клас».

Abstract. The article deals with the implementation of innovative approaches to the learning process at the university – distance learning, its components, as well as different models of school organization. Special attention is paid to information and communication technologies, social networking Web 2.0. Development and implementation of intelligent tutoring systems based on ICT will improve the quality of vocational education at the university. Particular attention is paid to the use of interactive learning environment. Thus, the use of innovation in the training of future specialists will contribute to their adaptation to the rapid changes in society, science, business and education.

Keywords: distance learning, innovative education, module, modular technology training, technology training «turn the class».

Постановка проблеми. Необхідність розроблення нових технологій навчання у ВНЗ пов'язана з об'єктивними причинами:

– у переважній більшості ВНЗ прийнята практика жорсткої прив'язки студента до одного навчального закладу на весь період навчання у ВНЗ. Вимоги сьогодення в той самий час виходять з необхідності мобільності студента, коли він одержує змогу частину навчального часу проводити в іншому ВНЗ (наприклад, один навчальний рік або семестр);

– практика фіксованого контролю знань студента, як правило, проводиться один раз у семестр. Проте студенту необхідний поточний когнітивний моніторинг і контроль за рівнем засвоєння знань. Інакше кажучи, навчання може звестися до заучування інформації в моменти контролю, і тому втратиться весь сенс навчання студентів. Звідси і низька якість навчання, що також зумовлене низьким рівнем самостійної роботи студентів; – відсутня технологія асинхронного навчання.

Немає поєднання синхронних і асинхронних технологій навчання. З одного боку, очне і заочне навчання припускає проведення лекцій, семінарів, практикумів та інших видів навчання. В той самий час не менше 2/3 навчального часу відводиться на самостійне навчання студентів (асинхронне навчання). А як студент у цей час навчається? Є лише тільки непрямі оцінки технологій самостійного навчання студента. Значний резерв навчального часу, що відводиться на технології асинхронного навчання, витрачається неефективно; – підвищення якості навчання залишає бути кращим і т. ін. Можливості підвищення якості навчання необхідно шукати в розробленні й у впровадженні сучасних нових технологій навчання з урахуванням поєднання синхронного і асинхронного навчання, що надасть можливість студентам спілкуватися з викладачем.

Якість навчання значно підвищиться за умови впровадження таких технологій, буде створена можливість впровадження дистанційного навчання та різних сучасних моделей навчання:

- e-learning (електронне навчання),
- m-learning (мобільне навчання),
- blended-learning (змішане навчання),
- flipped-learning (перевернуте навчання),
- ubiquitous learning (всепроникаюче навчання) (Рис. 1).

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі реформування освіти, пошуку нових ефективних способів її організації та здійснення, впровадження інновацій в освіту присвячені дослідження вчених: В. Андрущенко, В. Антошкіна, В. Бикова, С. Гончаренка, І. Дичківська, І. Каленюк, О. Левченко, О. Пометун, Р. Солоц, Т. Шульца [1-4] та ін. Мета статті полягає в розгляді інноваційного процесу навчання у ЗВО – дистанційного навчання та різних моделей організації освіти на основі використання ІКТ.

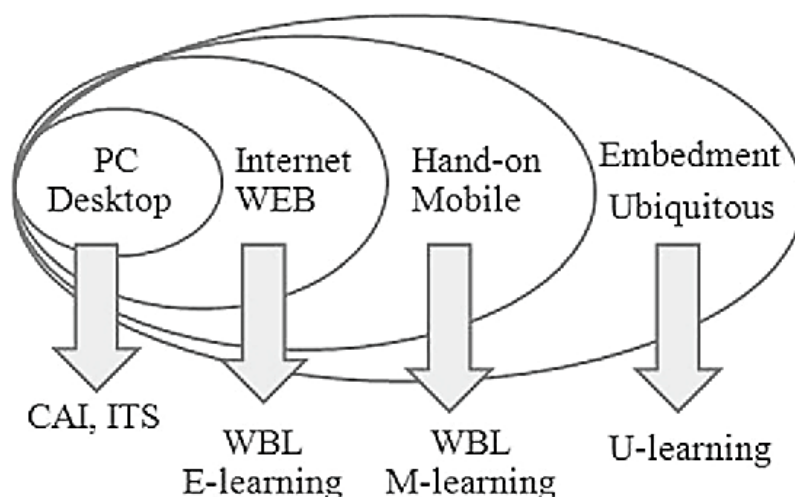


Рис. 1 Схема залежності технологій навчання від технологій ІКТ

Нині в основу навчання у ВНЗ покладена так звана модульна технологія. У системі освіти поняття «модуль» узятє з інженерної справи, де під модулем розуміється частина конструкції, що виконує певну функцію, котра виготовляється самостійно. Отже, виріб може складатися з окремих модулів. Вища освіта набула масового характеру – аналогія з масовим виробництвом в техніці, наприклад, в автомобілебудуванні.

В масовому виробництві найбільш економічним і ефективним видом технологій є конвеєрна. Продовжуючи цю аналогію, вважаємо, що навчання має бути індивідуально-масовим, тому що кожна людина навчається індивідуально, самостійно. Отже, ВНЗ мають забезпечити індивідуальне навчання і одночасно задовольнити масовий попит. В індивідуальному навчанні кожний, хто навчається самостійно, має оволодіти компетенціями, котрі зазначені в ОКХ майбутнього фахівця. Модуль надає таку можливість, а з іншого боку, – легко здійснюється контроль одержаних результатів з боку викладача.

Дидактичний модуль, як відомо, складається з трьох частин: теоретична; емпірична; прикладна. Перша частина містить теоретичні знання навчальної дисципліни в обсязі, наприклад, однієї теми; емпірична частина – це фактична база реальної дійсності, на основі якої побудована теорія, тобто реальна дійсність у формі вправ і завдань, що викладена в контексті теоретичного знання, причому таким чином, щоб студент зміг одержати вміння застосовувати теоретичні знання на практиці; в прикладній частині наводяться завдання, розв'язки яких сприяють закріпленню одержаних умінь, тобто формуються навички. Дидактичний модуль є основою асинхронного, в тому числі смарт- навчання. Смарт-технології можуть забезпечити високу якість навчання за таких умов:

- у ВНЗ має бути створене програмно-технічне оснащення навчального процесу (комп'ютери, програмні пакети і системи, телекомунікація та ін.);
- важливо забезпечити у ВНЗ умови для поточного комп'ютерного тестування знань студентів;
- студент має стійку мотивацію до навчання, вміє самостійно навчатися;
- у ВНЗ розроблені навчально-методичні посібники і рекомендації для самостійного вивчення матеріалу;
- здійснення контролю залишкових знань (так званий «ректорський контроль») в електронному вигляді.

Як приклад, можемо показати Смарт-систему Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Рис. 2).

Якість навчання у ЗВО також залежить від форм здійснення навчання. В умовах смарт-технологій побудова системи якості навчання випускника визначатиметься, переважно, вищепереліченими двома умовами.

Перша умова – навчити вчитися.

Друга умова – уміння самостійно навчатися.

Навчатися управляти собою в житті, в тому числі в навчальному процесі. Модульна організація навчального процесу має безперечні переваги перед традиційною (дисциплінарною) організацією для асинхронного навчання, в тому числі, дистанційного навчання. Це пов'язано з більш дрібними частинами представлення контролю за засвоєнням навчального матеріалу. В умовах дистанційного навчання для студента має бути стимул його внутрішньої мотивації щодо самостійного вивчення модуля. Цим стимулом є алгоритм управління процесом вивчення модуля. З'єднання алгоритму управління з текстом модуля дає якісно новий інструмент навчального процесу – дидактичний модуль.

Дидактичний модуль – це модуль, в якому навчальний матеріал структурований відповідно до алгоритму, що дозволяє одержати знання, вміння, навички. Вивчення модуля підпорядковується алгоритму. Отже, дидактичний модуль є основою самостійного вивчення матеріалу.

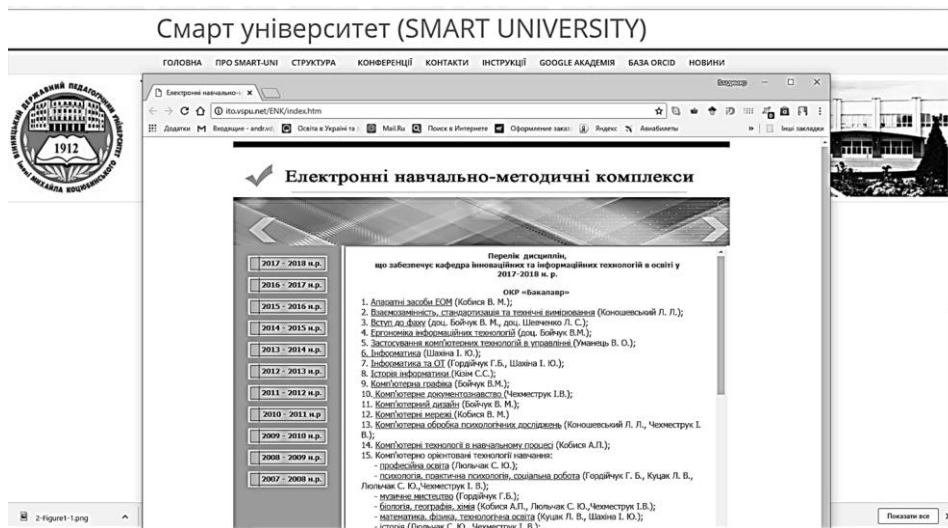


Рис.2 Електронні навчально-методичні комплекси кафедри ІТО в структурі Смарт-університету ВДПУ ім. М. Коцюбинського

Здійснення смарт-навчання виходить з активної ролі студента, який в процесі самостійного вивчення навчального матеріалу, виявляє ініціативу спілкування з викладачем за допомогою засобів ІКТ. Важливим є підготовленість студента, якість навчального матеріалу, засобів навчання та спілкування. Усі модулі з кожної дисципліни мають бути пов'язані логічно, показуючи послідовність вивчення модулів. Кожний модуль містить замкнуту дидактичну одиницю, що забезпечує одержання студентом знань, умінь і навичок. З метою закріплення знань, умінь і навичок студентів має бути передбачено проведення ділових, рольових ігор, проєктів, створення імітаційних моделей.

Кожний навчальний курс має включати блок контролю за якістю знань студентів. Підвищення якості освіти фахівців за рахунок подолання негативних тенденцій в сучасній освіті може бути досягнуте на основі використання комп'ютерних навчальних курсів, заснованих на дидактичному модулі, ІКТ. Тому мають бути розроблені освітні модулі на основі ІКТ, що повинні позитивно вплинути на якість вищої освіти. Використання цих ІКТ та відповідних засобів надають можливість здійснювати дистанційне навчання. При цьому навчальний матеріал повинен мати таку форму представлення змісту, котра б дозволила студентам самостійно оволодіти навчальним матеріалом (Рис.3).

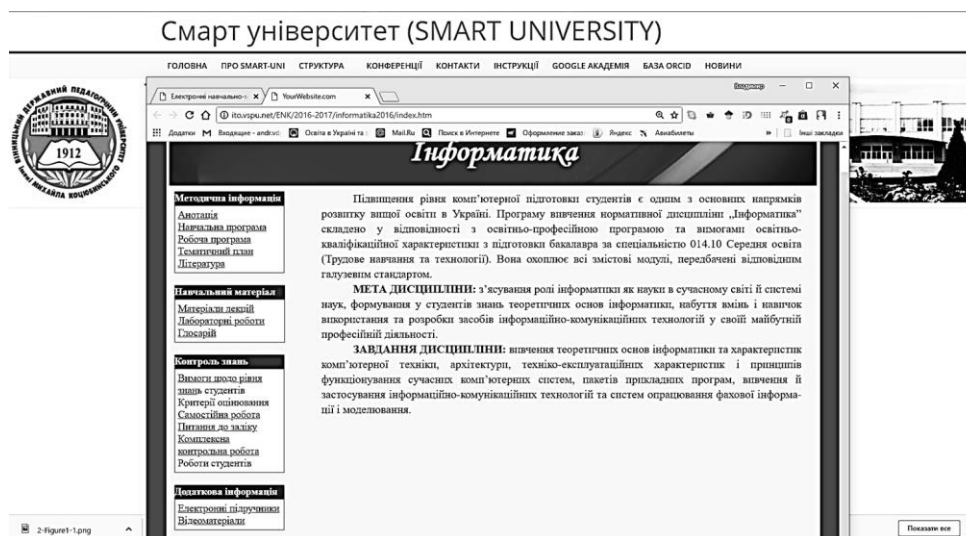


Рис.3 Модульна структура ЕНМК

Студент має послідовно здійснювати навчання від рівня знань-знайомств до рівня знань-умінь. Рушійною силою цього процесу є внутрішня мотивація студента, усвідомлене бажання вивчити новий матеріал. Від студента тут потрібний цілком певний рівень інтелектуального й особистого розвитку: уміння навчатися, потреба одержувати і поповнювати власні знання, стійкі навички самоосвіти; активність; розумова і фізична працездатність; професійна орієнтація, кар'єрна мотивація; достатній рівень роботи з комп'ютером і засобами ІКТ.

Парадигма неперервної освіти людини базується на самостійному вивченні нових досягнень у тій або іншій професійній сфері знань. У той самий час якість підготовки навчального матеріалу для самостійного вивчення дуже низька. Вважаємо це неправильним трактуванням вимог до навчального матеріалу.

Можемо зазначити, що всі підручники складаються для очного (денного) навчання, нібито такий підручник перекриває необхідний об'єм і структуру навчального матеріалу для самостійного навчання. Механічне перенесення підручника в середовище самостійного навчання просто шкідливе. Навіть, якщо це гарний підручник, то без адаптованих лекцій почерпнути необхідні знання з підручника самостійно практично неможливо.

Окрім того, гарний підручник готується тривалий час (декілька років). Сучасний динамізм науково-технічного прогресу вимагає частішого оновлення знань, ніж терміни випуску самого підручника. Застарілі підручники – втрата якості і престижності навчання. Тому виходом з цієї складної ситуації є розроблення інтелектуальних навчальних систем на основі ІКТ, що мають забезпечити:

повноту знань у будь-якому професійному середовищі; актуальність знань відповідно до розвитку науково-технічного прогресу;

селективність затребуваних знань: тільки наукові, тільки фундаментальні, тільки інновації та ін.;

дидактичні вимоги самостійного вивчення матеріалу: від простого до складного, від конкретного до абстрактного, наочність, контроль розуміння; самостійне навчання за індивідуальною траєкторією навчання; тестування якості засвоєння знань;

допомога користувачеві в розв'язанні практичних завдань; довідкові матеріали; алгоритми; моделювання 3 ситуацій; відкритість бази знань за рахунок підключення до глобальних мереж знань; діалоговий режим спілкування з користувачем.

Становлення інноваційної освіти у ВНЗ України є одним із найважливіших державних завдань. Це зумовлене переходом до нової суспільно-економічної системи, до демократичних цінностей, до пріоритету людського капіталу над усіма іншими його видами. Масову підготовку фахівців-інноваторів для всіх сфер життя можна здійснити лише на основі нових освітніх програм, побудованих на інноваційних принципах. Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [1, с. 403]. Вища освіта здійснюється на основі освітніх ресурсів.

У розвинених країнах темпи оновлення освітнього ресурсу вищої школи постійно збільшуються, тобто неухильно скорочується період оновлення знань. В умовах міжнародної науково-технічної й економічної кооперації (спільні підприємства) ця тенденція торкається також вітчизняної вищої школи і знаходить свою практичну реалізацію у двох видах: традиційної системи навчання; відкритої дистанційної освіти. Проте, для вітчизняної вищої школи проблема інноваційності цим не вичерпується. Потрібні механізми і технології реалізації «парадигми інноваційного мислення» у ВНЗ.

Іншими словами, маємо визначити зміст інноваційної освіти, а також механізми, форми й організацію її здійснення (інноваційний менеджмент). Для прикладу наведемо освітню модель «Flipped learning». Ця модель передбачає, що типова діяльність студента в аудиторії і поза неї змінюється на протилежну (Рис.4).

Якщо в традиційному навчанні на заняттях студентам пояснюється новий матеріал, то в моделі «перевернуте навчання» все відбувається навпаки: первинне знайомство з навчальним матеріалом у студентів відбувається поза аудиторією. Вони можуть вивчати матеріал за літературою, відео-лекціями, в мережі Інтернет, а в аудиторії обговорювати дискусійні питання, розв'язувати професійні завдання. Широке використання ІКТ дозволяє використовувати аудіо- і відеоресурси студентами в навчальний час і в зручному місці.

Зазначимо переваги здійснення освітньої моделі «Перевернуте навчання»:

- на заняття в аудиторію приходять підготовлені студенти, з якими можна розв'язувати задачі, обговорювати проектну діяльність, вести обговорення або дискусії;
- збільшується можливість організації активної діяльності студентів;
- змінюється роль академічного лектора на роль консультанта, організатора діяльності;
- значно підвищується особиста активність студентів, розвиток їхньої індивідуальності.

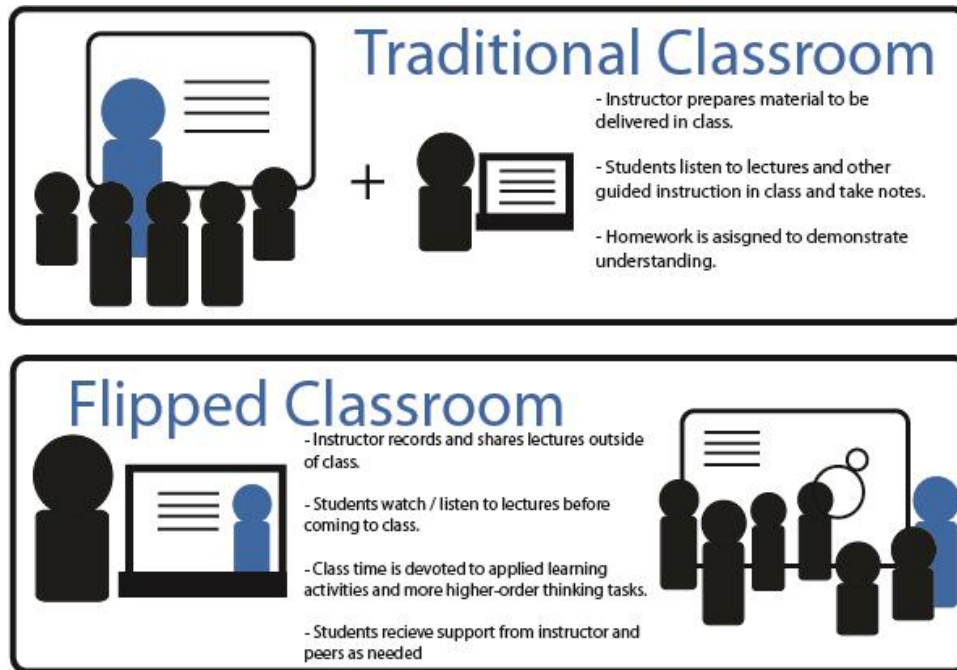


Рис.4 Традиційна модель навчання в порівнянні з «перевернутою»

Час, який вивільняється в процесі здійснення «перевернутого навчання», можна використати для розгляду складних моментів. Викладач перетворюється в консультанта, студенти та викладач стають партнерами. Чим же відрізняється здійснення звичайного професійного мислення від інноваційного? Традиційна професійна освіта націлена на одержання знань, умінь і навичок у професійній діяльності, пов'язаній з одержанням деякого продукту, результату діяльності.

Використання смарт-технологій у ВНЗ дозволяє не лише бути професійно підготовленою людиною (знання, уміння, навички), а й бачити розвиток, рух професійної думки, або, кажучи математичною мовою, знати «першу похідну» своєї професії. Тому використання інновацій має ґрунтуватися на такому освітньому ресурсі, який може бути сконструйований як когнітивний простір, що відбиває зміну якості в цій професійній галузі [4].

Висновок. Вища освіта за традиційними технологіями дозволяє залучити людину до професії, упізнати професійні методи і технології, забезпечити її участь у підготовці фахівця. Використання смарт-технологій у вищій освіті не лише розв'язує завдання традиційної освіти, а й озброє фахівця баченням перспективи розвитку професійної галузі, механізмів і технологій одержання якісно підготовлених фахівців, нових результатів на основі використання інноваційних форм, методів і технологій навчання.

Реалії сучасного життя, котрі характеризуються швидкими темпами змін, що прискорюються, в усіх її сферах, можна схарактеризувати як інноваційні. Величезні масиви науково-технічних знань під впливом інноваційних процесів перетворилися практично на основу нової постіндустріальної цивілізації.

Тому сучасна вища освіта має орієнтуватися не лише на традиційні цінності науки, а й цінності інтегрального синтезу, цінності інноваційні, серед яких особливо варто виділити інноваційну динаміку, що відбиває фази і стадії процесу, методи і способи перетворення початкового наукового знання в результуючий інноваційний продукт. Сучасна освіта має розвивати людський потенціал, інтелект людини. Комплексне міждисциплінарне знання, необхідне для розвитку, може бути одержане лише в умовах інтегрального синтезу інтелектуальних систем, тобто в умовах цивілізації знань.

Список використаних джерел:

1. Волкова П. Педагогіка : посіб. / П. Волкова. – К. : «Академія», 2001. – с. 403.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців : 4 [монографія] / Р. С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. члена.-кор. НАПН України Р. С. Гуревича. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380с.
3. Бойчук В. М. Комп'ютерно орієнтовані технології у художній-графічній підготовці студентів педагогічних закладів вищої освіти напряму підготовки «професійна освіта» / В. М. Бойчук, В. О. Уманець. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2018. – №63. – С. 81–94.
4. Кадемія М. Ю. Дистанційне навчання у віртуальному університеті / М. Ю. Кадемія, В. О. Уманець. // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. – 2016. – №2. – С. 47–51.

WSPÓŁCZESNY SYSTEM EDUKACYJNY A ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA POD KĄTEM ZACHODZĄCYCH ZMIAN CYWILIZACYJNYCH

Анотація. В статті проаналізовано зміни у суспільному житті людства та їх вплив на освітні процеси, зокрема, вплив євроінтеграційних, глобалізаційних процесів та інформатизації соціально-економічних відносин. Висвітлено основні теорії, концепції та чинники професійного розвитку вчителя в сучасних умовах професійної діяльності. Окреслено основні структурні елементи та їх вплив на професійний розвиток вчителя: когнітивні уміння, мобільність в оволодінні сучасними знаннями, вміннями, особистісними та професійними компетенціями. Розглянуто вплив на ефективність професійного розвитку вчителя, його здатності до розвитку особистісних характеристик емоційної інтелігентності та міжособистісної комунікації, - мотивації досягнень та креативності вчителя, яка розглядається як діалектична цілісність потенційного і актуального. Акцентовано увагу на необхідності формування у процесі професійного розвитку вчителя його здатності до критичного аналізу та прогнозування результатів професійної діяльності, готовності до системного професійного самовдосконалення відповідно до соціально-економічних змін і потреб, розв'язання складних професійних проблем і завдань, здійснення науково-проектної діяльності. Представлено модель методологічних засад професійного розвитку вчителя в умовах сучасного ринку освітніх послуг, під впливом зовнішніх і внутрішніх умов.

Ключові слова: ринок освітніх послуг, вчитель, професійний розвиток, мобільність, мотивація, компетенція, креативність, методологічні засади, модель

Summary. The article analyzes the changes in the social life of humanity and their influence on the educational processes, in particular, the impact of European integration, globalization processes and the informatization of socio-economic relations. The main theories, concepts and factors of teacher's professional development in modern conditions of professional activity are covered. The main structural elements and their influence on the professional development of the teacher are determined, namely: cognitive skills, mobility in mastery of modern knowledge, skills, personal and professional competencies. The influence on the effectiveness of the teacher's professional development, his ability to develop personal characteristics of emotional intelligence and interpersonal communication, the teacher's motivation of achievements and creativity are considered. The emphasis is placed on the necessity in forming of teacher's ability to critically analyze and forecast the results of professional activity, readiness for systematic professional self-improvement in accordance with socio-economic changes and needs, solving complex professional problems and tasks, carrying out scientific and project activities in the process of professional development. The model of methodological principles of teacher's professional development in conditions of the modern educational services market, under the influence of external and internal conditions is presented.

Keywords: educational services market, teacher, professional development, mobility, motivation, competence, creativity, methodological principles, model.

Wprowadzenie w temat. Globalizacja, eurointegracja, informatyzacja, aktywny postęp gospodarki rynkowej skłaniają do poszukiwania nowych zasad koncepcyjnych rozwoju zawodowego nauczyciela pod kątem współczesnych warunków społeczno-ekonomicznych. Zmiany zachodzące w dzisiejszym świecie, związane z konkurencją, nowymi technologiami, globalizacją sprawiają że osoby które chcą utrzymać się i rozwijać na rynku pracy, muszą planować i kształtować swój rozwój zawodowy od samego początku wstąpienia na ścieżkę zawodową. W czasach, gdy najpopularniejszymi słowami na rynku pracy są: kompetencje, mobilność, elastyczność, przekwalifikowanie się, nie można mówić o tradycyjnym „przypisywaniu” na stałe osoby do konkretnej branży. Dlatego niezmiernie ważne jest aby posiadać w swoim „portfolio” szeroki wachlarz kompetencji. Polityka edukacyjna UE przewiduje ciągły samorozwój i samodoskonalenie człowieka, orijętując na efekty kształcenia. Kluczem do sukcesu współczesnego nauczyciela są rozległe kwalifikacje i kompetencje, świadome budowanie swojej drogi zawodowej pod kątem zachodzących zmian. Ważną grupą czynników w tych procesach jest czynniki rozwoju technologicznego. Mówimy o tak zwanej czwartej rewolucji przemysłowej: *mobile Internet, cloud computing, big data, new energy, crowdsourcing* - wszystko to zasadniczo zmienia modele edukacyjne rozwoju zawodowego człowieka. Potrzebne na rynku usług edukacyjnych przede wszystkim są: zdolności poznawcze - czyli umiejętność myślenia i uczenia się. Następnie - umiejętności systemowe - nie można zamknąć się w swoim wąskim obszarze pracy, widząc tylko część jego procesów. Musimy

rozumieć, jak system działa jako całość, nie ograniczając się tylko do własnych zadań zawodowych. Również ważne kompetencje, dotyczące kompleksowego rozwiązywania trudnych problemów oraz kompetencje społeczne, kompetencje interpersonalne. Każdy musi tworzyć własną sieć informacyjną, z której pozyskuje wiedzę i informacje, aby rozwijać się i śledzić wszystkie zmiany i trendy (1)

Otóż, praca nauczyciela we współczesnych warunkach wymaga efektywnego rozwoju zawodowego na zasadach metodologicznego, specjalistycznego i psychologo-pedagogicznego przygotowania odpowiednio do wymogów i potrzeb społeczeństwa w teraźniejszych czasach.

Celem tej pracy jest uzasadnienie metodologiczne systemu edukacyjnego wobec rozwoju zawodowego nauczyciela pod kątem zmian cywilizacyjnych.

Analiza źródeł naukowych. Metodologiczne zasady rozwoju zawodowego osobowości nauczyciela badane przez I.Ziaziuna, W.Kremienia, W.Andriuszczenko, N. Bibik, W. Bykova, N.Nyczkało, R.Gurewicz, O. Sawczenko i innych. Badane są wykorzystanie podejścia kompetencyjnego w przygotowaniu zawodowym współczesnych specjalistów (W. Bondar, E. Зеер, I. Зимня, M. Lazarew, A. Romanowski, O.Pometun, A. Chutorski i inne).

Warto zaznaczyć że prof. R. Gurewicz akcentuje uwagę na tym że głównym problemem w rozwoju zawodowym współczesnego nauczyciela jest budowa odpowiedniego systemu edukacyjnego, który zapewni przygotowanie kompetentnych specjalistów, którzy będą mogli żyć i pracować w społeczeństwie informacyjnym. Współczesny nauczyciel powinien potrafić swobodnie i aktywnie myśleć, modelować proces edukacyjny, samodzielnie generować, wdrażać nowe idee i technologie edukacyjne (6, s. 66-70).

Biorąc pod uwagę ukierunkowanie Ukrainy do europejskiej przestrzeni edukacyjnej warto zapoznać się z doświadczeniami państw unijnych w rozwoju zawodowym człowieka.

W artykule „Rozwój kapitału ludzkiego - aspekt filozoficzny i pedagogiczny” prof. N. Nychkalo robie nagłos, że rynek pracy stawia nowe wymagania dotyczące przygotowania zawodowego człowieka jako ważnego czynnika innowacyjnego rozwoju społeczeństwa. Ważnym w tym jest analiza odpowiednich badań polskich naukowców, w tym, teorii, czynników i koncepcji rozwoju zawodowego człowieka (7).

Zdaniem prof. Nowackiego W.T. rozwój zawodowy jest procesem dalszego kształcenia osobowości i rozstrzygnięcia po ścieżce kompromisów, aby w końcu doprowadzić do własnej identyczności z rolą zawodową. (9, s. 251). Prof. T.Nowacki zaznacza że rozwój człowieka to proces kierunkowych zmian, w toku którego obiekty danego rodzaju przechodzą od formy lub stanów prostszych, niższych, mniej doskonałych, do form lub stanów bardziej złożonych, wyższych, doskonalszych pod jakimś względem (9, s. 243-282)

Zbliżonym do pojęcia „rozwój zawodowy” jest pojęcie „kariera zawodowa”. Uważa się, że rozwój zawodowy stanowi cechę osobową, dotyczy jednostki doświadczającej pracy zawodowej, a kariera ma charakter procesu, któremu ta jednostka podlega w miarę doświadczania pracy zawodowej (11, s. 46).

E. Podoska-Filipowicz twierdzi, iż „nie należy używać pojęć – rozwój zawodowy i kariera zawodowa – zamiennie; rozwój zawodowy może być traktowany jako swego rodzaju podstawa kariery zawodowej człowieka. Większość znanych teorii rozwoju zawodowego zakłada, że trwa on przez całe życie człowieka, wyodrębniono różne jego stadia, począwszy od okresu dzieciństwa, a skończywszy na okresie emerytalnym. Kariera zawodowa kojarzona jest z okresem aktywności zawodowej człowieka, chociaż mówi się o orientacji na karierę, np. w okresie kształcenia w szkole czy na studiach. Kariera zawodowa rozumiana jako „wspinanie się” ma różne pozycje zawodowe i przebiega głównie w okresie aktywności zawodowej człowieka.” (12, s.163). Aktywność jednostki jest „odrębnym czynnikiem związanym z jakością systemu nerwowego czyli temperamentem, który jest cechą wrodzoną. Jednakże ukierunkowanie powyższej aktywności jest zależne od warunków w jakich żyje jednostka, od momentów kierujących jej postępowanie, od posiadanej hierarchii wartości.” (4, s. 767).

Otóż, zależnie od warunków społeczno-ekonomicznych, w których jednostka żyje, od wpływów, jakie na nią działają, od rodzaju i ilości bodźców, z którymi się styka i od własnych reakcji na te bodźce, kształtuje się droga zawodowa jednostki. Poziom aktywności jednostki, określa na jakim poziomie ukształtuje się ten wyżej wspomniany kompromis. Warunki zewnętrzne mogą sprzyjać aktywności, wyzwalają ją bądź tłumić. Jednak zarówno niezorganizowane wpływy najbliższego środowiska, masowe media, osiągnięcia nauki i techniki muszą być brane pod uwagę, gdy rozpatruje się jakość przebiegu rozwoju zawodowego jednostki. Droga zawodowa jest drogą konkretnej jednostki, która tę drogę powinna zaplanować jak najbardziej samodzielnie ze świadomością ewentualnych skutków podejmowanej decyzji. Jednakże udział środowiska jest nieunikniony i niezbędny, dlatego też powinien być prawidłowy i przemyślany.

K. Czarnecki (2, s.59-64) wyodrębnił następujące twierdzenia odnośnie rozwoju zawodowego. Przytoczę kilka z nich:

1. Rozwój zawodowy jest jedną z obiektywnie istniejących i nieuniknionych kategorii psychicznego i społeczno – kulturowego rozwoju i życia ludzi. Inne kategorie rozwoju takie jak: fizyczny, umysłowy, uczuciowy, erotyczny, społeczny, moralny, polityczny są w większym lub w mniejszym stopniu powiązane i podporządkowane rozwojowi i życiu zawodowemu ludzi.

2. Rozwój zawodowy jest to proces zachodzących zmian w świadomości jednostki, jej nieustannego zbliżania się do doskonałości działania w określonej dziedzinie – zawodzie – specjalności - specjalizacji - zadaniu – czynności. To dążenie do doskonałości staje się coraz wyraźniej potrzebą i koniecznością życia i pracy wynikającą z postępu rewolucji naukowo – technicznej i podziału pracy. Rozwój zawodowy człowieka ma zawsze określony kierunek, treść oraz prawidłowy i nieodwracalny przebieg. Skumulowana treść rozwoju zawodowego tworzy strukturę wiedzy i umiejętności oraz określony poziom świadomości zawodowej jednostki, nadający szczególne piętno jej życiu psychicznemu i społeczno – kulturowemu.
3. Rozwój zawodowy człowieka jest społecznie pożądanym procesem oraz oczekiwanym wynikiem wrastania ludzi młodych w nurt życia społeczno – zawodowego społeczeństwa dorosłego pracującego.
4. Rozwój zawodowy człowieka przebiega na przestrzeni trzech kategorii życiowych, ściśle ze sobą powiązanych, wzajemnie się warunkujących i dopełniających, nierozdzielnych: przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości. Przeszłość charakteryzuje się skumulowanym doświadczeniem jednostki (większym lub mniejszym); teraźniejszość charakteryzuje się konkretnym działaniem, realizacją celów i planu życiowego, zadań i czynności kierunkowych; przyszłość charakteryzuje się planowaniem własnego życia, stawieniem sobie określonych celów i konkretnych zadań do realizacji. Plan własnego, perspektywicznego rozwoju jest istotnym elementem życia psychicznego i zawodowego ludzi, i tylko ludzi.
5. Rozwój zawodowy człowieka jest jednym z najistotniejszych procesów i wyników realizacji siebie, w ścisłym powiązaniu z konkretnymi warunkami historyczno – politycznymi, społeczno – gospodarczymi i kulturowymi kraju. Realizacja siebie jest jednocześnie realizacją zadań i funkcji społecznych każdego człowieka, gdyż trudno sobie wyobrazić realizację siebie w „próżni” społeczno – kulturowej.

Analizując wyżej wymienione można dojść wniosku, że rozwój zawodowy współczesnego nauczyciela można rozpatrywać jako społecznie pożądaną zmianę zachodzących zmian w świadomości jednostki; proces realizacji siebie, związany z uzupełnianiem wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych do prawidłowego wykonywania zadań na aktualnym stanowisku pod kątem zmian społeczno-ekonomicznych, przewidując rozwijanie zdolności, umiejętności i kompetencji oraz osiągnięcie zaplanowanego celu i dobrej pozycji zawodowej.

D. Super charakteryzując czynniki, wpływające w zasadniczy sposób na rozwój zawodowy człowieka, mianowicie (2, s. 73): czynnik roli, który wiąże się z pojęciem „ja” i z przyjęciem określonej roli zawodowej; czynniki osobiste, takie jak: uzdolnienia, zainteresowania, wartości postawy jednostki - cała osobowość człowieka; czynniki sytuacyjne, wyrażające położenie społeczno – ekonomiczne, przekonania religijne, atmosferę domową, postawę wobec nauki i zawodu oraz ogólną sytuację ekonomiczną kraju, zwrócił uwagę na to, że dla jednostki dostępny jest nie jeden, lecz różne zawody. Choć każdy zawód wymaga określonego układu zdolności, zainteresowań i cech osobowości, układ ten jest względnie szeroki, to też granice tolerancji doboru zawodowego są bardzo duże.

Edwin L. Herra i Stanley’a H. Cramer akcentują uwagę na tym, że współczesne rozumienie rozwoju zawodowego wymaga oprócz wiedzy psychologicznej z zakresu psychologii rozwoju osobowości, różnic indywidualnych, korzystania z doświadczeń innych dyscyplin, takich jak socjologia i ekonomia. Ostatecznie wśród modeli teoretycznych wyróżnili koncepcje cech i czynników: psychologo-rozwojowych, podejmowania decyzji, wzbogacając ten podział o modele sytuacyjno-socjologiczne. Koncepcje cech i czynników podkreślają według konieczność kojarzenia jednostki o określonych atrybutach z pracą, która odpowiada jej uzdolnieniom. Za historycznie najwcześniejsze uznają w tym nurcie prace Parsona. Następnie omawiają szereg opracowań z drugiej połowy XX wieku, w których zastosowano model cech i czynników. Dotyczą one badań nad:

- inteligencją i zdolnościami;
- potrzebami i zainteresowaniami;
- stereotypami i oczekiwaniami;
- wartościami;
- rolą miejsca zamieszkania;
- rodziną;
- zjawiskiem przystosowania;
- podejmowaniem ryzyka;
- poziomem aspiracji.

Z kolei koncepcji psycho-rozwojowej podkreśla się rolę w rozwoju zawodowym człowieka motywacji osiągnięć (13, s.175- 222). Podstawowe warunki motywacyjne są:

- musi zostać wyznaczony cel, czyli wynik działania, który musi być przez podmiot postrzegany jako użyteczny;
- człowiek musi mieć przekonanie o tym, że dany cel da się w danych warunkach osiągnąć z prawdopodobieństwem większym od zera (10, s. 389-468).

H. Hamer zaznacza że motywacja to zespół czynników skłaniających nas do inicjowania, ukierunkowania i podtrzymywania określonej działalności. Liczba motywów, które wpływają na nasze myślenie i działanie jest bardzo duża, jednak psychologowie uważają, że dwa motywy społeczne są ważne szczególnie. Pierwszy dotyczy potrzeby

posiadania słuszności, dotarcia do prawdy i zachowania się odpowiedniego do sytuacji. Drugi natomiast to potrzeba podtrzymania poczucia własnej wartości (wysokiej samooceny zależnej często silnie od opinii innych ludzi). Oba te motywy często pozostają ze sobą w sprzeczności (5, s. 236-287). Inne ważne motywy społeczne, często badane przez psychologów społecznych, to potrzeba konsensusu, potrzeba kontroli nad środowiskiem (wpływu, sprawstwa) i potrzeba osiągnięć. Wskaźnikami motywacji „osiągnięciowej” są: ważność dokonania odkrycia, chęć zrobienia czegoś niezwykłego, wysoka pozycja materialna, kariera zawodowa, poczucie skuteczności, przypisywanie sukcesu własnym zdolnościom i trudom, poczucie wolności działania, zdolność do długotrwałej, wytężonej pracy (5, s. 234-239).

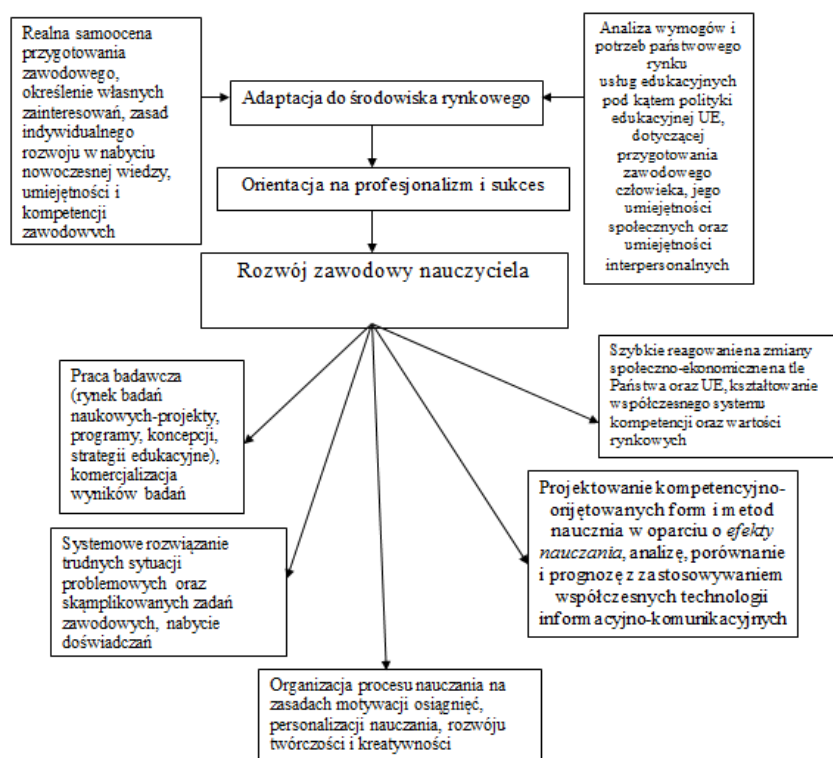
Wnioskując, można stwierdzić że cechą owej cywilizacji jest nieustanny rozwój nauki i techniki, rosnące znaczenie środków masowego przekazu, dążenie do globalizacji i integracji. W uzasadnieniu metodologicznym rozwoju zawodowego współczesnego nauczyciela warto stosować podejście interdyscyplinarne, wyróżniając przede wszystkim modele sytuacyjno-socjologiczne, koncepcje cech i czynników psychologiczno-rozwojowych, dotyczących rozwoju profesjonalizmu na zasadach opanowywania wartości rynkowych, samodzielnego podejmowania trudnych decyzji w kreatywnym rozwiązaniu skąplikowanych zadań, podkreślając rolę motywacji osiągnięć, inteligencji emocjonalnej, poziomu adaptacji i komunikacji interpersonalnej. Jednostki, których potrzebuje współczesny świat to są ludzie kreatywni (3, s. 8). Kreatywność jest niezbędną cechą współczesnego człowieka, żyjącego w szybko rozwijającej się cywilizacji. W filozofii, psychologiczno-pedagogicznej literaturze kreatywność rozpatruje się jako pojęcie dwóch podsystemów: potencjalnego i aktualnego, kiedy sposobami przejścia od potencjalnego do aktualnego są mechanizmy rozwoju osobowości człowieka, to związek systemowy twórczego potencjału i jego zastosowania. Model strukturalny kreatywnej osobowości (D. Gilford) przewiduje kształtowanie myślenia diwergentnego z zastosowaniem takich sposobów jak: dociekliwość w poszukiwaniu problemów; szybkie mówienie; zdolność swobodnego generowania idei; gętkość myślenia; oryginalne asocjacji.

Uogólnienie i projektowanie własnych idei i pomysłów. Współczesne czasy charakteryzują się dynamicznymi przemianami którym towarzyszy także zmiana charakteru wykonywanej pracy nauczyciela, pojava skomplikowanych zadań działalności. Wymaga to: technologie uczenia się zorientowanych na kompetencje z konkretnymi efektami kształcenia, zdolności do integracji wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin, zmian postaci osobowości, rozwoju twórczości i kreatywności, tworzenia współczesnego informacyjno – komunikacyjnego środowiska. Rozwój zawodowy nauczyciela powinien przewidywać efektywną samorealizację w wykonywaniu działań, osiągnięcia konkretnych sukcesów zawodowych. Najważniejsze miejsce w tym zajmuje świadomość systematycznego nabycia dodatkowych kompetencji osobistych i zawodowych; poznanie siebie, ocena własnych możliwości, cech charakteru, posiadanej wiedzy, zainteresowań oraz motywacji osiągnięć, predyspozycji i uzdolnień w realizacji własnych cele osobistych i zawodowych (8, s.191-198).

Proces motywacyjny w rozwoju zawodowym nauczyciela rozumie się jako proces sterowania czynnościami tak, aby doprowadziły one do określonego celu zawodowego. Aby odpowiednio motywować należy rozpoznać potrzeby, cele i zainteresowania człowieka. Jednym z najważniejszych czynników determinujących zachowania i jakości życia zawodowego jest aktywność zawodową oraz siła procesów motywacyjnych. Istotnym w motywacji osiągnięć jest rozwój cech osobistych, kreatywności, zdolności do krytycznej analizy i prognozy wyników pracy, efektywnego rozwiązania skąplikowanych problemów i zadań zawodowych. Nauczyciel musi być przygotowany do opracowania programów adaptacyjnych, dotyczących opanowywania nowych role społeczno-ekonomicznych, kształtowania współczesnego systemu kompetencyjnego oraz opanowywania wartości rynkowych. Ważnymi elementami rozwoju zawodowego nauczyciela jest:

- szybkie odbieranie zmian społeczno-ekonomicznych;
- kognitywne umiejętności;
- mobilność w nabyciu dodatkowej wiedzy, umiejętności i kompetencji;
- motywacja, odpowiedzialność za wyniki własnej pracy;
- określenie konkretnych celów i motywów zawodowych;
- rozwój podstawowych cech psychologicznych inteligencji emocjonalnej, komunikacji interpersonalnej;
- personalizacja nauczania;
- rozwój twórczości i kreatywności;
- praca badawcza;
- zdolności do analizy, prognozy wyników własnej pracy;
- rozwiązywania skąplikowanych problemów i zadań zawodowych;
- pomoc psychologo-pedagogiczna, dotycząca samorozwoju i samodoskonalenia, opanowywania nowoczesnych technologii nauczania.

Proponujemy następujący ogólny model zasad metodologicznych rozwoju zawodowego współczesnego nauczyciela (rys. 1).



Rys.1. Ogólny model zasad metodologicznych rozwoju zawodowego współczesnego nauczyciela

Wnioski. Po dokonaniu analizy powyższego można dojść do wniosku, iż współczesny system edukacyjny powinien zabezpieczyć możliwość na każdym szczeblu edukacyjnym zdobywania dodatkowych kompetencji, dotyczących zachodzących zmian, pozwalających nauczycielu efektywnie funkcjonować we współczesnych warunkach pracy pod kątem zachodzących zmian cywilizacyjnych. Dlatego głównym celem w tym jest rozszerzenie dostępu do edukacji i poprawy jej poziomu kompetencyjnego, włączanie w edukacyjne procesy eurointegracyjne, nabycie odpowiedniej wiedzy ekonomicznej, socjologicznej, technicznej, technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Istotnym jest systemowe podnoszenie kwalifikacji, promocja edukacji w zakresie przedsiębiorczości i promocji elastycznych form działalności zawodowej. Głównym celem rozwoju zawodowego nauczyciela jest wspieranie zmian i procesu uczenia się na zasadach personalizacji nauczania, wykorzystania współczesnych kompetencyjno-orientowanych, informacyjno-komunikacyjnych technologii, indywidualnych programów pomocy psychologiczno-pedagogicznej w rozwoju profesjonalizmu nauczyciela.

Bibliografia:

1. Виестурс, Лиегис (2011). Меняйся или проиграешь. Какими будут рабочие места будущего. Информационное агентство ЛИГАБизнесинформ. Взято з http://www.liga.net/opinion/288137_menyaysya-ili-proigraesh-kakimi-budut-rabochie-mesta-budushchego.htm
2. Czarniecki, K. (1985). Rozwój zawodowy człowieka. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych
3. Dobrołowicz, J. (2002). Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne. Kielce: Akademia Świętokrzyska
4. Encyklopedia psychologii (1998). Szewczuk, W. (Red.)
5. Hamer, Hanna (2002). Psychologia społeczna. Teoria i praktyka. Warszawa
6. Гуревич, Р., Кадемя, М. (2012). Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки*, (10), 66-70
7. Концепcje i dokonania pedagogiczne profesor Nelli G. Nyczkało (2014). Дубасенюк, О., Місяць, Н. (Рец.). *Українська полоністика*, (11), 270-271
8. Lozovetska, Valentyna (2013). Psycho-pedagogical aspects of employee's professional development. Professional education in the context of knowledge based economy. Tomaszewska-Lipiec, Renata (Red.). Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
9. Nowacki, W. (2003). Zawodownawstwo. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji
10. Pervin, Lawrence, Oliver, John. (2002). Osobowość: teoria i badania. Kraków
11. Podoska – Filipowicz, E. (2006). Uwarunkowania kariery zawodowej absolwentów studiów licencjackich. *Pedagogika Pracy*, (49) 46

12. Podoska-Filipowicz, E. (2008). *Rozwój zawodowy czy kariera zawodowa. Edukacja ustawiczna – wymiar teoretyczny i praktyczny*. Kwiatkowski S.M. (Red.): Warszawa
13. Widerszal-Bazyl, M. (1974). *Wskaźniki motywacji osiągnięć* *Prakseologia* ¾, 175-222

УДК 378.22:37.011

О. М. Коберник, Умань, Україна
kobernikan@meta.ua

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкриваються теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку вчителя трудового навчання. Стверджується, що провідне значення в особистісно-професійному розвитку педагога має етап не тільки безпосередньої професійної підготовки у вищому педагогічному закладі освіти, де відбувається формування індивідуальних суб'єктивних переживань щодо задоволеності якістю освітньої діяльності у поєднанні зі становленням ціннісних орієнтацій у ставленні до освітньо-професійного середовища, а й період професійного самовизначення та професійної діяльності. Тривалий період онтогенезу особистісно-професійного розвитку вчителів зумовлюється інтегрованими вимогами до його багатофункціональних фахових компетентностей та особливостями педагогічної діяльності.

На основі аналізу наукових досліджень виокремлюється три провідні етапи на кожному рівні професійної підготовки і діяльності: адаптації, індивідуалізації та інтеграції, які відбувається у відносно стабільні часові відрізки професійної підготовки у порівняно сталих освітніх просторах (абітурієнт, підготовка молодшого спеціаліста, бакалавра, магістра, молодий спеціаліст і т. д.).

Доводиться, що ефективність особистісно-професійного розвитку вчителів трудового навчання визначається використанням у відповідності до етапів цього розвитку сукупності педагогічних технологій, які повинні відповідати вимозі сензитивності вибіркової чутливості, сприйнятливості студентів або вчителів-практиків на кожному етапі розвитку до зовнішніх впливів освітнього простору закладів освіти.

Ключові слова: вчитель трудового навчання, особистість, розвиток, зрілість, особистісно-професійний розвиток, заклад вищої освіти, педагогічні технології.

Постановка проблеми. Основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави Національна доктрина розвитку освіти визначає освіту, яка є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному та культурному розвитку України. Метою освіти Закон України «Про освіту» проголошує всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей. Ключова роль у системі освіти належить учителю, діяльність якого зміцнює інтелектуальний і духовний потенціал нації.

У Концепції розвитку педагогічної освіти вчителю відведена роль основної рушійної сили відродження та створення якісно нової національної системи освіти. Сучасний учитель повинен забезпечувати інноваційність та конкурентоспроможність освітньої сфери суспільства засобами впливу на його культуру та смислову сферу зростаючої особистості. Зміни ролі людини у сучасному світі, бачення ідеалу освіченості людини та висування нових вимог до якості людського капіталу зумовлює необхідність постійного вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників. Ефективність вирішення вчителем професійних завдань визначається рівнем розвитку неперервної педагогічної освіти прогностичної за своєю сутністю та здатної гнучко реагувати на суспільні зміни.

Забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями й потребами на основі навчання протягом життя визначено метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Отже, одним із основних напрямів модернізації системи підготовки педагогічних працівників Концепція розвитку педагогічної освіти визначає утвердження високого соціального статусу вчителя, підвищення його ролі у формуванні громадянського суспільства та постійний особистісно-професійний розвиток. Інтегрованість особистості вчителя до соціального середовища, рівень його досягнень у реалізації освітньо-професійних функцій визначаються інтегральним показником якості особистості педагога його зрілістю, яка визначає ефективність неперервного процесу та результату особистісно-професійного розвитку.

Провідне значення в особистісно-професійному розвитку педагога має етап не тільки безпосередньої професійної підготовки у вищому педагогічному закладі освіти, де відбувається формування індивідуальних суб'єктивних переживань щодо задоволеності якістю освітньої діяльності у поєднанні зі становленням ціннісних орієнтацій у ставленні до освітньо-професійного середовища, а й період професійного самовизначення та професійної діяльності. Тривалий період онтогенезу особистісно-професійного розвитку вчителів зумовлюється інтегрованими вимогами до його багатофункціональних фахових компетентностей та особливостями педагогічної діяльності.

Зазначимо, що необхідність перегляду теоретико-методичних основ особистісно-професійного розвитку вчителів трудового навчання зумовлена також затвердженням та впровадженням нової програми з трудового навчання для учнів 5-9 класів закладів загальної середньої освіти (2017), яка відповідає потребами сучасної інтеграції України у європейський культурний простір.

Аналіз наявних досліджень проблеми. У низці психолого-педагогічних досліджень учені розглядають окремі питання особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя, як от: історико-педагогічні концептуальні підходи за домінуючими способами впливу на особистість (О. Антонова, А. Бойко, О. Дубасенюк, М. Левківський, Д. Пащенко, А. Реан, І. Рогальська, О. Сухомлинська); періодизація особистісно-професійного розвитку (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, А. Петровський). У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях аналізують: вплив освітнього простору та середовища на розвиток особистості (Н. Селіванова, О. Смолинська, С. Совгіра, І. Якиманська); розробку змісту та процесу підготовки фахівців засобами моделювання професійної діяльності (Б. Дінамов, А. Киверялг, О. Мещанінов, О. Пономарьов, А. Савельєва, О. Смірнова, Г. Таукач, Д. Чернілевський, М. Якубовській ін.); компетентнісний підхід у галузі освіти (Н. Бібік, Е. Зеєр, Д. Іванов, О. Пономарьов, О. Савченко, С. Ящук та ін.); аксіологічні аспекти освітньої діяльності (І. Зязюн, М. Євтух, Ю. Пелех та ін.).

Невирішені аспекти проблеми. Напрацювання сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців є психолого-педагогічним підґрунтям для обґрунтування цілісного підходу до особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, оскільки дають змогу визначити феномен особистісно-професійного розвитку як інтегративний вияв низки компонентів зрілості особистості, пов'язаних із особливостями професійно-педагогічної діяльності. Водночас питання на рівні універсальної наукової та дієвої системи особистісно-професійного розвитку вчителя трудового навчання засобами сучасних педагогічних технологій досі залишалося відкритим.

Мета статті - обґрунтувати теоретико-методичні засади особистісно-професійного розвитку вчителя трудового навчання у системі неперервної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення феномену особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів обумовлюється вимогами, що ставляться до професійної зрілості сучасних учителів, які продиктовані запитамі ринку до сучасної освіти.

Аналіз психолого-педагогічних джерел (Б. Ананьєв, О. Антонова, І. Бех, В. Бехтерєв, А. Бодальов, Л. Божович, А. Вербицький, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Лазурський, О. Леонтьєв, А. Макаренко, В. Моргун, А. Петровський, В. Рибалка, С. Рубінштейн, І. Сеченов, В. Сухомлинський) дає змогу стверджувати, що розвиток людини найчастіше розглядається як досягнення під впливом середовища певного ступеня духовної, розумової зрілості, свідомості та культури. Особистісний розвиток це якісне перетворення індивідуальних властивостей особистості та їх застосування згідно умов діяльності людини, а професійний розвиток це процес досягнення педагогом самоактуалізації, самореалізації та саморозвитку, організований на багатоконцептуальних засадах індивідуалізованої освітньо-професійної діяльності.

Узагальненим індикатором ефективності особистісно-професійного розвитку вчителя є його зрілість, що визначається як інтегративний показник якості особистості, як неперервний процес і результат розвитку станів особистості на різних етапах життя людини, який характеризується найвищими показниками повноцінної реалізації функцій, якісних ознак і повною реалізацією та стабілізацією системних властивостей особистості як показника її інтегрованості в соціум (8).

Аналіз даного поняття, яке здійснювалося вітчизняними та зарубіжними дослідниками (А. Адлер, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Ю. Бардін, О. Ганжа, Т. Гусєва, Е. Еріксон, Р. Кеттелл, А. Маслоу, Г. Олпорт, В. Радул, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, З. Фрейд, К. Хорні, О. Штепа, К. Юнг) дає змогу стверджувати, що категорія «особистісна зрілість» характеризується двома підходами: з позицій індивідуальних суб'єктивних переживань людини, її задоволеності якістю життя (здебільшого західні теорії особистості); з позицій соціальної значущості особистості для суспільства, з акцентуванням уваги на процесах, які сприяють набуттю людиною значущості в соціумі (переважає у вітчизняній філософії та психолого-педагогічній науці).

У результаті узагальнення наукових підходів встановлено, що феномен особистісної зрілості визначається як тривалий період онтогенезу, зумовлений інтегративними вимогами та особливостями вияву на

оптимальному рівні компонентів сфери життєдіяльності особистості: громадянської, життєво-професійної, духовної, соціальної, психологічної, мотиваційної зрілості та сформованість самостійної особистості.

Професійна зрілість майбутнього вчителя трудового навчання як результат його особистісно-професійного розвитку, є інтегрованою якістю, яка визначає його професійну спрямованість (здатність до продуктивного виконання професійної діяльності узагальненими та стандартизованими способами професійно-педагогічних дій), що сучасною педагогічною наукою поділяються на предметну професійно-орієнтовану, базову соціально-особистісну та ключову професійно-психологічну спрямованість.

Феномен особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя трудового навчання визначається нами як процес і стан готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності в результаті досягнення оптимальних рівнів особистісної і професійної зрілості – тих інтегрованих якостей особистості, що відбивають складники її громадянської, життєво-професійної, духовної, соціальної, психологічної, мотиваційної зрілості та сформованість самостійної особистості.

Особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів обґрунтовується тими теоретичними концепціями розвитку зрілості особистості, які є визнаними світовою персонологією і засвідчили практичну корисність для розуміння і здійснення професійної підготовки: психодинамічна, індивідуальна, гуманістична, соціокультурна, диспозиційна, аналітична та еґо-теорія особистості, гуманістичний та феноменологічний напрями у теорії особистості.

На підставі вивчення тенденцій професійної підготовки вчителя у вітчизняній та зарубіжній вищій педагогічній освіті можна стверджувати, що сучасний етап становлення та розвитку вищої педагогічної освіти як євроінтеграційний етап створення умов для інформатизації та реалізації Європейської кредитно-трансферної системи базового інструментарію прозорості професійної підготовки, дає змогу узгодити на рівні держави освітні стандарти і поліпшити рівень вищої педагогічної освіти з урахуванням прагнень і можливостей громадян. Однак у цьому питанні узгодженості поки що немає.

Структуру професійно-зрілої діяльності вчителя трудового навчання можна представити у вигляді трьох сфер його трудового потенціалу:

соціально-професійні умови діяльності вчителя зумовлені взаємодією учасників освітнього процесу в загальноосвітньому закладі та з оточуючим середовищем, у якій відбувається становлення окремих компонентів особистісно-професійного розвитку вчителя;

соціально-практичні характеристики діяльності вчителя, які охоплюють стандартний перелік проблем, завдань повсякденної професійно-педагогічної діяльності, знаходяться під впливом змін параметрів умов цієї діяльності і ступеня невизначеності задач (співвідношення стандартних та різнопланових складових діяльності);

професійно-психологічні характеристики діяльності вчителя визначаються професійними, соціальними якостями та установками, ціннісними та мисленнєвими орієнтаціями, світоглядом, специфікою професійно-педагогічної діяльності (6, с.45).

Якщо вести мову про періодизацію особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів та вчителів-практиків, то тут можна виокремити три провідні етапи на кожному рівні професійної підготовки і діяльності: адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Кожен окремий етап особистісно-професійного розвитку відбувається у відносно стабільні часові відрізки професійної підготовки у порівняно сталих освітніх просторах (абітурієнт, підготовка молодшого спеціаліста, бакалавра, магістра, молодий спеціаліст і т. д.).

Перший етап особистісно-професійного розвитку – етап адаптації передбачає активне опанування майбутніми вчителями діючих на окремих етапах і формах допрофесійної підготовки нормативних вимог освітньо-професійної діяльності. Другий етап – індивідуалізації – характеризується активізацією пошуку засобів і способів вираження майбутніми вчителями своєї індивідуальності та її фіксації у навчально-професійній діяльності. Третій етап особистісно-професійного розвитку – етап інтеграції – визначається прийняттям освітнім простором індивідуальних особистісно-професійних виявів або трансформацією цього простору згідно з індивідуальними прагненнями майбутніх учителів.

Входження упродовж професійно-педагогічної підготовки до кількох передбачених державними освітніми стандартами відносно стабільних та референтних для майбутніх учителів освітніх просторів обумовлює багаторазові їх зміни за час освітньо-професійної діяльності, які здатні приносити як конструктивні, так і деструктивні результати в особистісно-професійному розвитку, створюючи її достатньо стійку індивідуальну структуру.

Ефективність особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів трудового навчання визначається використанням у відповідності до етапів цього розвитку сукупності педагогічних технологій, які повинні відповідати вимозі сензитивності вибіркової чутливості, сприйнятливості студентів або вчителів-практиків на кожному етапі розвитку до зовнішніх впливів освітнього простору закладів освіти.

За провідними ознаками доцільно вести мову про такі групи технологій: оволодіння нормативними вимогами освітнього простору; оволодіння формами та засобами самостійної освітньо-професійної діяльності;

формування нових особистісно-професійних якостей шляхом упливу освітньо-професійного простору на особистість; приведення персональних потреб особистості у відповідність із потребами освітнього простору; корекційно-виховні заходи з подолання труднощів адаптації педагогів у освітньо-професійному просторі.

У контексті визначених нами методологічних підходів до розвитку зрілості особистості можна виокремити такі основні групи педагогічних технологій адаптації студентів до умов освітнього простору закладу педагогічної освіти: контролю професійно-педагогічних ситуацій та їх спрямування за прийнятними для суспільства напрямками освітньої діяльності; формування готовності рухатися ступінчасто через поворотні кризи до вищих стадій професійної компетентності; підсилення позитивного підкріплення та мінімізація покарань; формування відкритості до нових можливостей особистісно-професійного зростання; формування безпосередності, простоти та природності, терпимості й уміння пристосовуватися з метою відмежування від негативних зовнішніх впливів; формування визначеності норм поведінки, одержання задоволення не лише від досягнення мети, а й від самого процесу діяльності; формування філософського почуття гумору з елементами образного мовлення, що викликає не сміх, а лише посмішку.

Другий етап особистісно-професійного розвитку характеризується реалізацією групи педагогічних технологій індивідуалізації освітньо-професійної діяльності майбутніх учителів. Систематизація педагогічних технологій за провідними ознаками етапу освітньо-професійної індивідуалізації було здійснено за такими цільовими орієнтаціями: пошуку засобів та способів вираження майбутнім педагогом своєї індивідуальності; фіксації своєї індивідуальності в освітньо-професійній діяльності; мобілізації власного особистісно-професійного потенціалу для вияву своєї індивідуальності; пошуку в референтному освітньо-професійному просторі осіб, здатних забезпечити персоналізацію.

За методологічними підходами до розвитку зрілості особистості доцільним є виокремлення таких груп педагогічних технологій індивідуалізації майбутніх учителів в умовах освітнього простору: формування готовності особистості рухатися ступінчасто, через поворотні кризи в напрямі до вищих стадій професійної компетентності; самореалізація всіх елементів особистості шляхом їх об'єднання навколо центру особистості – самості; формування незалежності та автономії на засадах недоторканості внутрішнього життя та покладання на свій власний потенціал і внутрішні джерела особистісно-професійного розвитку; формування нестандартності у сприйнятті дійсності на засадах багатства суб'єктивного особистісного досвіду; формування прагнень до взаємодії зі здібними і талановитими людьми; формування впевненості та автономності в освітньо-професійній діяльності; формування здатності прийняття до уваги своїх внутрішніх організмичних відчуттів при виборі дій у конкретних освітньо-професійних ситуаціях; формування креативності, здатності до творчості, задоволення своїх потреб із розширення і зростання в напрямі розкриття власного потенціалу.

Завершальний етап особистісно-професійного розвитку учителів – етап їхньої інтеграції до освітнього простору – передбачає застосування таких педагогічних технологій: виявлення позитивно-прийнятних для освітнього простору індивідуальних відмінностей; прийняття і культивування індивідуальних особливостей особистості, які відповідають цінностям зрілої професійно-педагогічної діяльності; трансформації потреб освітнього простору відповідно до потреб індивіда як ознаки вияву лідерської позиції; системного формування інтегральних особистісно-професійних якостей, яких не було ні в майбутнього педагога, ні в інших осіб у межах освітнього простору.

Висновки. Таким чином, ефективність застосування системи педагогічних технологій у розвитку особистісно-професійної зрілості вчителів визначається особистісними якостями, професіоналізмом викладацького складу педагогічного закладу освіти та післядипломної освіти, а також володінням технікою суб'єкт-суб'єктної взаємодії з усіма учасниками освітньої діяльності.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо вивчення теоретико-методичних засад особистісно-професійного розвитку випускників педагогічних закладів освіти у процесі їхньої адаптації, індивідуалізації та інтеграції на первинних педагогічних посадах в освітньому просторі закладів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел:

1. Андрущук І. В. Готовність майбутніх вчителів трудового навчання до педагогічної взаємодії. *Науковий вісник*. Київ. 2016. Вип. 12. С. 51–57.
2. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1. С. 58–59.
3. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
4. Оршанський Л. В. Зміст багаторівневої вищої технологічної освіти як об'єкт педагогічного проектування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 170.

5. Роджерс К. К науке о личности. *История психологии XX век*: хрестоматия / под. ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Москва: Академический проект, 2003. С. 685–714.
6. Семиченко В. А. Психология педагогической деятельности: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
7. Сидоренко В. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2004. № 2. С. 41–44.
8. Цина В. І. Концептуальні підходи до формування особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів. *Педагогічні науки*. Полтава. 2014. Вип. 60. С. 96-101.
9. Цина В. І. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: теоретико-методичний аспект: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. 404 с.

УДК [378 .147+004.032.6](045)

В.О.Сенченко, О.В. Шестопал, Н.А.Насонова, Вінниця, Україна
V. O.Senchenko, O.V.Shestopal, N.A.Nasonova, Vinnytsia, Ukraine
sencvita@ukr.net, olgav999@gmail.com, nataliatp@ukr.net

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ: ВИКЛИК ХХІ СТОРІЧЧЯ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. Дана стаття присвячена необхідності застосуванню інноваційних технологій в освіті. Одним із головних напрямків є зосередження на найкращих показниках інноваційних методів. Зокрема, в статті розглянуті поняття слів інновація та технологія. Найбільш значна увага приділяється дистанційній освіті за допомогою використання мультимедійних пристроїв та самостійній роботі студентів. Для прикладу було розглянуто декілька законопроектів, впроваджених щодо дистанційної освіти. Надане дослідження поєднанню телекомунікаційних інформативних технологій із педагогічними інформаційними технологіями. На сьогоднішній день наше суспільство стоїть на шляху певного виклику в освітній галузі. Це відбувається через існування різноманіття у сприйнятті матеріалу. Звичайно ж, на шляху застосування інноваційних технологій при такій тенденції будуть зустрічатися безліч перешкод, які можуть стати неможливими у подоланні в подальшому. Однак, ціллю статті є впоратись із проблемами, що з'являються та винайти найкращі шляхи їх усунення при застосуванні мультимедійних джерел. Окрім комп'ютерних технологій та інтернету пильна увага надається самостійній роботі студентів. Без сумніву, постійний розвиток такого підходу буде не тільки корисним для успішної професійної сфери кожної особистості, а й сприятиме новим тенденціям у реструктуризації вищої освіти загалом.

Ключові слова: інновація, інноваційні методи, технології, мультимедійні засоби, інтернет, комп'ютер, дистанційна освіта, самостійна робота

Abstract. The given article is dedicated to the necessity of applying diverse innovative technologies in the area of education. The key pillar is focused on the best attributes of different innovative methods. There have been considered the definitions of innovation and technology, in particular. The most significant attention is drawn to the distance education via multimedia devices and self studying of learners. There have been taken into account several acts as for the distance education.

There have been researched the combination of telecommunication informational technologies with pedagogical informational technologies. Currently, our society is on the way of a certain challenge in educational sphere, due to the existence of varieties in acknowledging the material. Naturally, implementation of innovative technologies during this trend faces a great deal of obstacles that might seem to be rarely or never overcome. However, the objective of the article is to cope with emerged concerns and define the beneficial sides of the best variants that definitely appear while using different multimedia sources.

Apart from computer technology and internet, as representatives of innovative technologies, an urgent attention is devoted to self-studying of students. Undoubtedly, permanent evolving of this approach will be beneficial not only for successful professional sphere of every person, but also it will assist in new opportunities for restructuring of higher education, overall.

Key words: *Innovation, innovative methods, technologies, multimedia devices, internet, computer, distance education, self-studying*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку людства характеризується швидким розвитком технічного прогресу, інформатизацією суспільства, впровадженням інноваційних інформаційних технологій в усі сфери життя, глобалізацією всіх процесів, та розумінням ролі та впливу людини, її особистості, професійної підготовки на всі сфери життя, на майбутнє не тільки самої людини, а всієї планети. Особливо ці всі процеси мають значення у сфері вищій професійній освіті, де готують професійні та наукові кадри для всіх галузей промисловості та сфер життя людини.

Бурний розвиток телекомунікаційних технологій та Інтернету, їх величезна популярність змінюють освітянське середовище, вимагають переосмислення їх місця та ролі у навчальному процесі, що вимагає не тільки модернізації освіти, використання інноваційних технологій, а й також переосмислення цілей навчання, ролі технологій у навчанні, удосконалення змісту освіти, що, в свою чергу, вимагає змін в методах та методиках навчання та потребує вивчення й поширення передового педагогічного досвіду, який повинен привести до покращення якості освіти в цілому.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз останніх досліджень проблеми показав, що інноваційним технологіям присвячено дуже багато різнопланових досліджень. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як О.О. Гокунь [1; с. 210], В. Ю. Биков [2; с. 32-40]. Серед досліджень, присвячених дистанційному навчанню, є роботи, в яких розкриваються питання теорії і практики дистанційного навчання (П. Стефаненко [3]), методики розробки та використання дистанційного курсу (Н. Муліна [4]), організаційно-педагогічного аспекту в післядипломній педагогічній освіті (В.В. Олійник [5]). Але хотілося б особливо відокремити напрямок дослідження психолого-педагогічних аспектів і технологій створення дистанційних курсів (В.М. Кухаренко Т.А. Олійник, В.В. Рибалко, Н. Сиротенко, [6]), які багато зробили для практики створення дистанційних курсів і приділяли особливу увагу саме психолого-педагогічним аспектам інформаційних технологій.

Мета статті. Розглянути підґрунтя для створення нової концепції освіти XXI сторіччя, що вимагає зміни акцентів в освіті в напрямку особистісно-орієнтованого навчання і потребує впровадження інноваційних технологій. Крім цього проаналізувати проблеми та перспективи їх розвитку, особливо інформаційних технологій та дистанційного навчання як найбільш перспективних інноваційних технологій для реалізації цілей освіти.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглядати проблеми впровадження інноваційних технологій, необхідно визначитися спочатку з такими поняттями як «технологія» та «інновація». Інновація (англ. innovation, що означає «нововведення») – це ідея, новітній продукт в галузі техніки, технології, організації праці, управління, а також у інших сферах наукової та соціальної діяльності, засноване на використанні досягнень науки і передового досвіду, є кінцевим результатом інноваційної діяльності. [7]

Щодо «технології», слово має походження з грецької мови (грец. τεχνη, що означає «майстерність», «техніка» та λογος – (тут) «передавати»), тобто, це наука про способи забезпечення потреб людства шляхом застосування технічних засобів [7]. Візьмемо ці два формулювання за основу для розгляду інноваційних технологій, які визначаються як «радикально нові чи вдосконалені технології, які істотно поліпшують умови виробництва або самі виступають товаром» [7].

Цікавим здається визначення життєвих циклів технології під якими розуміються стадії від зародження технологічних нововведень до їх рутинізації, де видаляється п'ять етапів:

- Новітня технологія — будь-яка нова технологія, яка має високий потенціал;
- Передова технологія — технологія, яка зарекомендувала себе, але ще досить нова, має невелике поширення на ринку;
- Сучасна технологія — визнана технологія, є стандартом, підвищується попит на цю технологію;
- Не нова технологія — як і раніше корисна технологія, але вже існує більш нова технологія, тому попит починає падати;

Застаріла технологія — технологія застаріває і замінюється досконалішою, дуже малий попит, або повна відмова від цієї технології на користь нової. Серед інноваційних технологій можна виділити два самих потужних блока, які мають величезний вплив на навчання – це інформаційні технології та дистанційне навчання.

В Законі України «Про Національну програму інформатизації» [8] дається чітке визначення інформаційній технології як цілеспрямованої організованої сукупності інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування. Фактично мова йде про телекомунікаційні технології, які передають або приймають аудіо та відео сигнали. Основними видами реалізації телекомунікаційних технологій являються: телефонний зв'язок, інтернет, радіо, телебачення.

Використання телекомунікаційних технологій в освіті частіше за все використовувалося для зацікавлення студентів, для різноманітності з метою підвищення мотивації студентів до навчання. Телекомунікаційні технології не отримали дуже широкого розповсюдження, так як потребували придбання існуючих готових навчальних курсів, вибір яких був невеликим (наприклад, відео курс « Family Album » з навчальними матеріалами до нього), або це вимагало розробки курсів та інших матеріалів, наприклад, до відео фільму або епізоду з фільму. Це забирало час викладача, крім того, складало немаленьку долю часу на уроці, ефективність їх використання не була вражаюча. Більш того, все частіше ставилося питання доцільності використання цих засобів для досягнення цілей навчання.

Під інформаційними технологіями вбачаються також комп'ютерні технології. Комп'ютер – це вже мультимедійний засіб. З появою комп'ютера з'явився набагато більший спектр можливостей для навчання за рахунок суто комп'ютерних технологій (робота в програмі Word, підготовка презентацій, тощо). Але актуальними залишилися все таки старі проблеми. Розвиток інтернету супроводжувався розширенням інтерактивних можливостей (спілкування через листування, чати, соціальні сеті, розробка спільних проектів, тощо.) Інтернет став заміняти практично всі джерела інформації та породив інтернет – залежність.

Комп'ютерні технології та інтернет стали основою для дистанційного навчання, вони сприяли розвитку дистанційної освіти, розповсюдженню дистанційної форми навчання. Під дистанційним навчанням частіше розуміють не дистанційну освіту, а традиційне навчання, яке використовує можливості дистанційного навчання. Засноване на новітніх технологіях, воно надає нові можливості для організації навчально-виховного процесу, спілкування, оцінювання знань студентів та організації пізнавальної діяльності студентів. Дистанційне навчання дійсно стало технологією XXI століття, оскільки воно відповідає вимогам сучасності і найбільш близько підійшло до рішення проблем вищої школи: підготовки високопрофесійних конкурентоспроможних фахівців. Бурхливий розвиток дистанційної освіти почався в 90-ті роки XX століття у США та Європі. Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше.

Дистанційне навчання – нова форма навчання, ідеологія якої найбільш точно відповідає принципам сучасної освіти: "освіта для всіх" та "освіта через все життя. З кожним роком популярність дистанційного навчання зростає. Разом з тим, необхідно відмітити, що наявний стан розвитку дистанційного навчання ще не відповідає сучасним вимогам суспільства, яке прагне стати рівноправним членом європейської та світової спільноти. Не зважаючи на те, що у дистанційному навчанні (ДН) стали чітко відокремлювати телекомунікаційні інформаційні технології від педагогічних інформаційних технологій, багато викладачів досі не розуміють глибинної суті дистанційного навчання як педагогічної технології, вони розглядають дистанційні курси просто як електронний варіант посібника з елементами телекомунікаційних технологій.

Головна перевага ДН не стільки у сучасних технічних засобах, скільки в нових формах організації навчального процесу та пізнавальної діяльності студентів. Методи роботи з різноманітною інформацією, що доступні для навчання у мережі Інтернет, дозволяють розв'язувати педагогічні задачі по-новому. З точки зору організації навчального процесу дуже цінним у ДН є організація самостійної та індивідуальної роботи студентів, консультацій, контролю знань, отримання додаткової інформації та допомоги у вивченні матеріалу від викладача, різні форми спілкування, швидкий зворотній зв'язок. Однак в нашій країні вони не закладаються в навчальне навантаження викладачів, що суттєво впливає на відношення до ДН та якість дистанційних курсів.

В « Концепції розвитку дистанційної освіти» ДН розглядається як «методологія індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом» [9], тобто, мається на увазі організація пізнавальної діяльності студентів за рахунок структурування навчального матеріалу та представлення інформації у вигляді комп'ютерної моделі».

Комп'ютер з його можливостями графіки можна вважати просто ідеальним засобом створення когнітивних моделей, які створюються головним мозком. Комп'ютер - це модель роботи головного мозку. Інженери поклали в основу цих машин роботу та процеси людського мозку.

Зараз ситуація протилежна: розуміння комп'ютерних технологій допомагає зрозуміти пізнавальні процеси і створювати когнітивні моделі. Дистанційне навчання як комп'ютерна технологія теж засновано на принципах структуризації, блокових моделей, ієрархічності, кластерної системи презентації інформації, тобто процесів головного мозку, які реалізуються у дистанційному навчанні за допомогою можливостей перш за все гіпертексту, а й також вебдизайну, комп'ютерної графіки, анімації та багатьох інших можливостей.

Практика реформування в галузі освіти показала, що зміни в освіті направлені перш за все на підвищення якості освіти на основі нових технологій та на скорочення годин аудиторних занять, тобто переміщення акценту на самостійну роботу студентів. Самостійній роботі студентів у вищій школі надається велике значення, оскільки вона є одним з визначальних факторів впливу на професійне становлення особистості.

Вища освіта в умовах інформаційного суспільства переходить на новий рівень своєї еволюції. Головним вектором інновацій в освіті повинно стати впровадження форм та методів особистісно-орієнтованого навчання.

Технології навчання повинні йти на випередження часу. Бажаємо ми цього чи ні, але технологічні інновації самі знаходять шляхи впливу на освіту. Процес навчання повинен орієнтуватися на формування потреби студента на набуття вмінь та навичок самостійно засвоювати нові знання, щоб забезпечити власну конкурентоздатність протягом усього життя та бути готовим до створення нових знань. Останнім часом стрімко стали розвиватися нові науки та підходи до навчання на основі теорії інформації, теорії інформаційного дизайну, андрогогіки [7], хьютагогіки [7], які крокують дуже швидко, які розглядають навчання на основі самонавчання та самоорганізації, що співпадає з сучасними тенденціями розвитку суспільства.

Висновки Інноваційні технології повинні отримати їх переосмислення, розгляду з точки зору нових цілей освіти, нових можливостей їх переорієнтації в напрямку студента з точки зору його потреб, особистості студента, його розвитку з точки зору нового погляду на освіту.

Список використаних джерел:

1. Гокунь О.О. Основи інформаційних технологій навчання. / О.О. Гокунь, М.І. Жалдак, Ю.І.Машбиць та ін. – Кривий Ріг: Видавничий відділ КДПУ. – 2001. – 210 с.
2. Биков В.Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти / В.Ю.Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 36. наук. праць. – Випуск 29. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С.32-40
3. Стефаненко П. Теоретичні і методичні основи дистанційного навчання у вищій школі. Дисертація, докт. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. АПН України. – К., 2002. – 490 с. Муліна Н. Методика розробки та використання дистанційного курсу англійської мови (старший ступінь у вищому технічному закладі освіти).
4. Н. Муліна- Автореф. – дисертація, к. пед. н.: 13.00.02 Київський національний лінгвістичний університет]. – К., 2001. – 22 с.
5. Олійник В.В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: Організаційно-педагогічний аспект / В.В. Олійник Навч. посібник. – К.: ЦІППО, 2001. – 148 с.
6. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: умови застосування. /За редакцією В.М. Кухаренка. Харків: НТУ „ХПІ” „Торсінг”, 2001. – 319 с.
7. <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
8. «Про національну програму інформатизації», Закон України від 04.02.1998 р. № 74/98-ВР. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www/osvita.org.ua/distance/pravo/08.html>
9. Постанова «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки .» [Електронний ресурс] Кабінет Міністрів України; Постанова від 23.09.2003. №1494 Режим доступу: <http://zakon.rada.gove.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1404-2003-%EF>

РОЗДІЛ 2

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

УДК 371.09:514

Р.С. Бачинська, Вінниця, Україна / R. Bachynska, Vinnytsia, Ukraine
e-mail: r.bachynska@gmail.com

ЗАДАЧА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглянуто класифікацію задач та їх основні функції. Виділено систему компонентів логічної складової математичної компетентності. Обґрунтовано, що методично грамотна організація процесу розв'язування задач на доведення та дослідження на уроках алгебри та геометрії створює ефективні умови для формування умінь обґрунтовувати судження, висувати гіпотези, знаходити і використовувати аргументи, встановлювати логічні зв'язки та закономірності, аналізувати та робити логічні висновки з отриманих результатів; формування та розвитку логічного мислення, а як результат – формування логічної складової математичної компетентності учнів.

Ключові слова: математична компетентність, логічна складова математичної компетентності, функції задач, задачі на доведення, задачі на дослідження.

Annotation. The article deals with the classification of mathematical problems and their main functions. The system of a logical component of mathematical competence is highlighted. It is substantiated that methodical competent organization of the process of solving mathematical problems with proofs and research in algebra and geometry curricula creates effective conditions for the formation of abilities to substantiate judgments, to put forward hypotheses, to find and use arguments, to establish logical connections and regularities, to analyze and to draw logical conclusions from the obtained results; the formation and development of logical thinking, and as a result – the formation of pupils' logical component of mathematical competence.

Keywords: mathematical competence, a logical component of mathematical competence, functions of mathematical problems, mathematical problems with proofs, mathematical problems with research.

Постановка проблеми. Основною ціллю шкільної математичної освіти є не лише забезпечення учнів певною системою математичних знань, а й формування в них математичної компетентності в цілому та її складових зокрема. Оскільки основним видом діяльності учнів на уроках математики є розв'язування задач, то саме в процесі такої діяльності створюються оптимальні умови для формування логічної складової математичної компетентності учнів.

Аналіз попередніх досліджень. Особливу увагу розв'язуванню задач як засобу формування системи математичних понять, відбору задач у підручниках приділяли О. М. Астряб, Г. О. Балл, Г. П. Бевз, О. С. Дубинчук, Ю. М. Колягін, З. І. Слєпкань, А. А. Столяр, І. Ф. Тесленко та інші. Проблемі створення систем задач як засобів підвищення ефективності навчання математики приділяли увагу українські методисти. Це, зокрема, Г. П. Бевз, О. П. Вашуленко, О. І. Матяш, Н. А. Сяська, Н. А. Тарасенкова, В. О. Швець та ін.

Мета статті: розкрити можливості процесу розв'язування задач на доведення та дослідження як ефективного засобу формування логічної складової математичної компетентності учнів базової школи.

Виклад основного матеріалу. В психолого-педагогічній літературі немає єдиного трактування поняття «задача». Здебільшого задачу розуміють як будь-яку вимогу обчислити, перетворити, побудувати або довести що-небудь. Психологія розглядає задачу як мету, задану в певних умовах, як особливу характеристику діяльності суб'єкта. Під задачею розуміють об'єкт розумової діяльності, що містить вимогу практичного перетворення або відповіді на теоретичне запитання за допомогою пошуку умов, що дозволяють на основі побудови системи даних, пов'язаних загальними законами і категоріями, розкрити відношення між відомими і невідомими її

елементами, тобто отримати деякий новий результат.

Існує два основних підходи за якими математичну задачу розглядають як ціль вивчення математики (Г. Бевз, З. Слєпкань, А. Столяр та інші) та як засіб вивчення математики (В. Гусєв, А. Криговська, О. Матяш, Ф. Нагибін, Г. Саранцев, С. Скворцова, Л. Фрідман, В. Швець та інші).

Зазвичай розрізняють чотири основні функції задач:

– *навчальна функція* – формування в учнів системи математичних знань, навичок і умінь на різних етапах навчання;

– *розвивальна функція* – розвиток мислення школярів, формування в них розумових дій і прийомів розумової діяльності, просторових уявлень і уяви, алгоритмічного мислення, вміння математизувати ситуацію тощо;

– *виховна функція* – формування в учнів наукового світогляду, сприяє екологічному, економічному, естетичному вихованню, розвиває пізнавальний інтерес, позитивні риси особистості тощо;

– *контрольна функція* – встановлення навченості, рівня загального і математичного розвитку, стану засвоєння навчального матеріалу окремими учнями і класом загалом.

Жодна із названих функцій не може реалізуватися ізольовано від інших, але в кожній конкретній задачі вчитель має виокремити основну функцію і прагнути насамперед її реалізації [7].

Серед складових математичної компетентності часто виділяють процедурну, логічну, технологічну, дослідницьку та методологічну компетентності [6]. Очевидно, вміння логічно мислити, аналізувати та обґрунтовувати математичні теорії є надзвичайно важливим. С. А. Раков трактує логічну компетентність як володіння дедуктивним методом доведення та спрощування тверджень.

Під логічною складовою математичної компетентності розуміємо логічні знання і вміння та досвід їх використання, необхідні для здійснення продуктивної діяльності.

Логічна складова математичної компетентності є системою компонентів, до яких, на нашу думку, належать:

- *теоретичні знання з логіки;*
- *знання алгоритмів і методів розв'язування логічних задач;*
- *уміння встановлювати логічні зв'язки між математичними поняттями, між поняттями та їх властивостями, між системами різних понять, між уже наявними знаннями і здобутими;*
- *здатність до аналізу, порівняння, аналогії та синтезу;*
- *уміння встановлювати закономірності;*
- *уміння робити логічні висновки з отриманих результатів.*

Залежно від того, яку вимогу поставлено в задачі, розрізняють задачі на обчислення, доведення, побудову і дослідження. У задачах на обчислення потрібно знайти число (або множину чисел) за даними числами і умовами. У задачах на доведення потрібно довести сформульоване в них твердження. До задач на побудову належать як геометричні задачі, в яких потрібно побудувати певну фігуру, що задовольняє умову задачі, так і задачі на побудову графіків функцій, діаграм, перерізів многогранників та інших тіл. У задачах на дослідження потрібно дослідити що-небудь [7].

Процес розв'язування більшості математичних задач складається з наступних етапів: 1) аналіз формулювання задачі, тобто відокремлення того, що в ній дано і що потрібно знайти, довести або дослідити; 2) пошук плану розв'язування; 3) здійснення плану, перевірка і дослідження знайденого розв'язку, доведення того, що знайдений розв'язок задовольняє вимоги задачі; 4) обговорення (аналіз) знайденого способу розв'язування з метою з'ясування його раціональності, можливості розв'язування задачі іншим методом [7].

На нашу думку, методично грамотне розв'язування кожного типу задач певною мірою сприяє формуванню логічної складової математичної компетентності учнів, проте, в даній статті приділимо увагу задачам на доведення та дослідження.

У задачах на доведення потрібно довести певне твердження. Часто одне і те саме твердження подається в різних підручниках або як теорема, або як задача на доведення. Теоремами, зазвичай, автори підручників називають ті найважливіші твердження, які покладені в основу побудови систематичного курсу і широко використовуються під час розв'язування різних задач і доведення інших теорем. Водночас, на окремі задачі на доведення інколи посилаються як на теореми.

Спеціально побудований вчителем процес розв'язування задач на доведення має значні можливості для розвитку логічного мислення учнів, просторової уяви, сприяє усвідомленому розумінню учнями змісту навчального матеріалу. Такі задачі сприяють засвоєнню евристичних прийомів розумової діяльності, формують уміння обґрунтовувати судження, стисло і чітко висловлювати думку. Засвоюючи доведення теорем на уроках математики, учні набувають здатності обґрунтовувати висновки, висувати гіпотези, знаходити і використовувати аргументи.

Основний недолік при розв'язуванні задач на доведення в школі ми вбачаємо у їх формальному розгляді, часто без усвідомлення учнями логічних зв'язків та висновків. Більшість доведень теорем учні формально вивчають за підручником, або за зразком пояснень здійснених учителем. Як наслідок, змінений рисунок чи інші буквені позначення викликають значні труднощі в учнів під час доведення цих тверджень.

Доведення математичних тверджень, на думку Н. В. Кугай, є одним із засобів, що сприяє розвитку логічного мислення учнів. Науковець вважає, що у процесі доведення учні свідомо засвоюють систему математичних знань, навичок і вмій, набувають навичок самостійної роботи, умій раціонально і творчо застосовувати математичні знання. Н. В. Кугай задачі на доведення поділяються на алгоритмічні, напівалгоритмічні та евристичні. До алгоритмічних задач на доведення, вчена відносить задачі, які доводяться за допомогою безпосереднього застосування означення, формули чи доведеної теореми. До напівалгоритмічних задач на доведення відносять задачі, правила розв'язування яких носять узагальнений характер і не можуть бути повністю зведені до об'єднання елементарних кроків, але зв'язки між елементами цих задач учні знаходять легко. Уміння розв'язувати напівалгоритмічні задачі на доведення включає в себе не тільки міцні теоретичні знання, але і вміння свідомо та правильно застосувати необхідні раніше вивчені твердження. До евристичних відносять задачі, для розв'язання яких необхідно виявити окремі приховані зв'язки між елементами умови і вимоги. Евристична задача не може бути безпосередньо розв'язана за яким-небудь алгоритмом чи узагальненим правилом. Виникає необхідність пошуку розв'язання, що сприяє розвитку логічного мислення [1].

У шкільному курсі математики учні ознайомлюються з такими основними методами доведень: синтетичним, аналітичним, аналітико-синтетичним, методом доведення від супротивного, повної індукції, математичної індукції, методами геометричних перетворень (центральна симетрія, осьова симетрія, поворот, паралельне перенесення, гомотетія і подібність), алгебраїчним методом. Кожне доведення представляється у вигляді скінченої послідовності логічних міркувань. Довести твердження означає показати за допомогою логічних міркувань, що з істинності умови як логічний наслідок випливає істинність вимоги, а отже і того твердження, що доводиться. На нашу думку, якщо під час розв'язування задач на доведення навчити учнів правилам-орієнтирам проведення логічних міркувань, домогтися свідомого розуміння сутності й логічної структури методів доведення тверджень, то рівень логічної компетентності учнів значно підвищиться.

Наприклад, під час вивчення теми «Нерівності» у 9 класі пропонується наступне завдання: *доведіть, що $a^2 - ab + b^2 \geq 0$ при будь-яких значеннях a і b* . Після перетворень отримуємо нерівність $(a - \frac{1}{2}b)^2 + \frac{3}{4}b^2 \geq 0$, тотожну початковій. В лівій частині ми отримали доданки: $(a - \frac{1}{2}b)^2 \geq 0$ і $\frac{3}{4}b^2 \geq 0$, які виконуються при будь-яких значеннях a і b . Учні повинні зробити висновок, що оскільки доданки ≥ 0 , то й їх сума ≥ 0 при будь-яких значеннях a і b . Розглянута задача на доведення сприяє формуванню такого компонента логічної складової математичної компетентності як уміння робити логічні висновки з отриманих результатів.

Для формування логічної складової математичної компетентності учнів слід обов'язково доводити формули, які учні використовують під час розв'язування задач. Наприклад, під час вивчення теми «Числові послідовності» у 9 класі слід довести формули для обчислення n -ого члена арифметичної та геометричної прогресій, формули для знаходження суми перших n членів арифметичної та геометричної прогресії. Таким чином, учні свідомо використовуватимуть формули і зможуть розв'язувати складніші завдання, які потребують глибших знань з теми.

Вважаємо корисним під час вивчення теореми синусів учням запропонувати наступну задачу: *Висоти гострокутного трикутника ABC перетинаються в точці H . Доведіть, що радіуси кіл, описаних навколо трикутників AHB , BHC , AHC і ABC , рівні*.

Під час розв'язування цієї задачі учням необхідно використовувати наслідок з теореми синусів, який, дуже часто, не беруть до уваги під час розв'язування задач. Записуючи формулу для знаходження радіусів кіл, описаних навколо трикутників AHB , BHC , AHC і ABC потрібно використати сторони, які належать сторонам трикутника ABC , що сприяє умінню встановлювати логічні зв'язки, наявні закономірності, і, як результат, робити обґрунтовані логічні висновки.

Як свідчить наш аналіз шкільних підручників з математики, задачі на доведення становлять не більше 10% задач з усіх задач, які пропонуються учням до кожної теми. Поєднати, взаємопов'язати процеси засвоєння знань, формування умій і розвиток логічного мислення – розглядаємо як одне з головних завдань шкільної математичної освіти. Цього можна досягти за допомогою спеціально підібраних завдань, виконуючи які учні долатимуть труднощі, суперечності, розвиватимуть необхідні якості.

На нашу думку, особливе місце у процесі формування та розвитку логічної складової математичної компетентності учнів займають задачі на дослідження. Задачі на дослідження, якщо вони є доступними і зрозумілими учням основної школи за постановкою завдання, надзвичайно змістовні у логічному навантаженні. Саме розв'язування задач на дослідження може спонукати до активного розвитку мислення учнів і вміння застосовувати знання на практиці. Методично грамотне розв'язування задач на дослідження сприяє формуванню

вміння розв'язувати задачі з використанням дослідницьких прийомів; формуванню та розвитку просторового та логічного мислення; здатності встановлювати логічні зв'язки та закономірності.

В процесі наукових розвідок, ми прийшли до висновку, що система задач на дослідження має задовольняти такі вимоги: враховувати цілі вивчення теми, її зміст, рівні програмових вимог до підготовки учнів; сприяти виробленню вмінь і навичок; реалізовувати функції задач у навчанні; забезпечувати збільшення питомої ваги самостійної навчальної діяльності учнів; включати задачі різного типу, складність яких зростає поступово.

О. І. Матяш розглядає різні підходи до методики використання задач на дослідження. Згідно одного з підходів на уроці математики потрібно використовувати усі види задач, а задачі на дослідження варто планувати на другу половину уроку, які, враховуючи специфіку їх змісту, можуть збуджувати пізнавальну діяльність учнів. Інший підхід методики розв'язування задач на дослідження передбачає, що під час вивчення кожної теми вчитель планує окремий урок розв'язування задач на дослідження. Такий підхід сприяє розвитку дослідницьких прийомів розумової діяльності [4].

Задачі на дослідження в шкільному курсі алгебри зустрічаються відносно рідко. Наші спостереження свідчать, що найчастіше задачі такого виду використовуються під час вивчення теми «Функції». До таких задач, для прикладу, належить задача: *Користуючись графіком функції, вкажіть: нулі функції / при яких значеннях аргументу функція набуває додатних значень / проміжок зростання та проміжок спадання функції / область значень функції.*

Аналіз задач у підручниках шкільного курсу геометрії базової школи дозволяє стверджувати, що задачі на дослідження можна виявити під час вивчення майже кожної теми. Тому робимо висновок, що уроки геометрії в школі мають кращі умови для формування логічної складової математичної компетентності учнів базової школи.

Розглянемо задачу. *Одна сторона трикутника менша від другої на 1 см і більша за третю на 3 см. Чи може периметр трикутника дорівнювати 10 см?*

Розв'язуючи дану задачу учень мав би позначити одну сторону x і розв'язати рівняння $x+(x+1)+(x-3)=10$. Розв'язавши дане рівняння учень одержить сторони трикутника, які дорівнюють 4, 5, 1. Провівши невелике дослідження, він мав би зробити висновок, що трикутника з даними сторонами не існує, тому що найбільша сторона трикутника повинна бути меншою за суму двох інших сторін цього трикутника.

Наведемо інші приклади геометричних задач на дослідження, розв'язування яких може сприяти формуванню логічної складової математичної компетентності учнів.

- ✓ Чи існує трикутник ABC такий, що $\sin A = 0,4$, $AC = 18$ см, $BC = 6$ см? Відповідь обґрунтуйте.
- ✓ Чи може проекція паралелограма у разі паралельного проектування бути квадратом?
- ✓ Установіть, гострокутним, прямокутним чи тупокутним є трикутник, сторони якого дорівнюють: 5 см, 7 см і 9 см;
- ✓ Чи може площа трикутника зі сторонами 4 см і 6 см дорівнювати: 6 см^2 .
- ✓ Діаметр круга дорівнює 16 см. Чи можна з нього вирізати квадрат зі стороною 12 см?
- ✓ Абсциси середин бічних сторін трапеції рівні. Чи можна стверджувати, що основи трапеції перпендикулярні до осі абсцис?
- ✓ Відомо, що $\overline{AB} = \overline{DC}$. Чи можна стверджувати, що точки A, B, C і D є вершинами паралелограма?

При методично грамотній організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці, такі задачі сприяють формуванню логічної складової математичної компетентності, оскільки не передбачають наперед заданого шаблону розв'язування. Учні повинні проаналізувати умову задачі, співставити з відомим матеріалом і відповідно до цього здійснювати певне дослідження, задане умовою задачі.

Висновки. Отже, методично грамотне використання задач на доведення та дослідження під час вивчення алгебри та геометрії сприяє не лише кращому засвоєнню матеріалу, а й умінню встановлювати логічні зв'язки, робити логічні висновки з отриманих результатів, встановлювати закономірності, розвивати логічне мислення. Спеціально побудований вчителем процес розв'язування задач на доведення та дослідження має значні можливості для формуванню логічної складової математичної компетентності учнів.

Список використаних джерел:

1. Кугай Н. В. Функції задач на доведення у шкільному курсі математики / Н. В. Кугай // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 34. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2010. – С. 77 – 81.
2. Матяш О. І. До питання вивчення елементів логіки в шкільному курсі математики / О. І. Матяш, Л. Ф. Михайленко // Сучасний стан і перспективи шкільних курсів математики та інформатики у зв'язку з реформуванням у галузі освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 14-16 листопада 2000 р. –Дрогобич, 2000. – С. 34–36.
3. Матяш О. І. Система задач на урок як засіб підвищення ефективності навчання геометрії в школі / О. І. Матяш // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 36. наук. праць. – Вип. 26. – Київ-Вінниця, 2010. – С. 39–44.

4. Матяш О. І. Система задач на урок як засіб формування знань та умінь учнів з геометрії / О. І. Матяш, Т. П. Березюк. – Вінниця: ВДПУ, 2006. – 28 с.
5. Матяш О. І. Конструювання систем задач у навчанні учнів геометрії в старшій школі / О. І. Матяш // Особистісно орієнтоване навчання математики: сьогодення і перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (29–31 жовтня 2013 р.) – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2013. – С. 7–9.
6. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : [монографія] / С. А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.
7. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : підручник / З. І. Слєпкань. – 2-е вид., доп. і перероб. – Київ : Вища школа, 2006. – 582 с.

УДК 373.3.091.39:003-028.31

Н.В.Білоусова, Т.В.Гордієнко, І.В.Насилівська, Ніжин, Україна
N.Bilousova, T.Hordienko, I.Naselivska, Nizhin, Ukraine
e-mail:kposv1@gmail.com

МЕТОДИКА ШВИДКОЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті висвітлено проблему формування навичок швидкочитання у молодших школярів. Вказано на те, що не всі учні можуть читати швидко. Є безліч підстав, чому так виходить: молодшим школярам важко запам'ятовувати матеріал, вони не вміють концентрувати увагу. Розкрито структуру сформованої навички читання, яка включає два компоненти: техніку читання (швидке сприйняття й кількість прочитаних слів, наприклад, за хвилину); розуміння тексту (розуміння змісту). Розкрито значення швидкості читання як однієї з його якостей, яка дає змогу читачеві усвідомити прочитане. Наголошено, що методика швидкочитання дає змогу дитині більше встигати й швидше розвиватися, прискорювати процес засвоєння будь-якої інформації, читати більше літератури – від художньої до спеціалізованої. Зазначено, що без усвідомленого та стрімкого читання неможливе ефективне навчання учнів з будь-якого іншого предмета.

Визначено, що існують різні методики, які містять в собі ряд вправ і порад для прискорення темпів читання й розвитку мовного апарату. Однією з них є методика швидкого читання. Наведено та охарактеризовано вправи, які допомагають дітям освоїти техніку швидкого читання.

Зазначено, що для досягнення позитивного результату потрібно від 3 до 7 тижнів з систематичними заняттями тривалістю 10-30 хвилин вдень.

Доведено важливість формування навички швидкого читання з дитячого віку та її вплив на успішність дитини в майбутньому шляхом вправ, цікавих лабіринтів, кросвордів, головоломок в створеному позитивному дружньому комфортному середовищі, яке сприяє розвитку перцептивних і розумових здібностей дитини. Вказано й на те, що вправи будуть корисними й для учнів, які читають добре, бо систематичне їх виконання дозволить їм навчитися читати ще швидше та осмисленіше.

Ключові слова: молодші школярі, розвиток, читання, швидкість читання, методика швидкого читання.

Annotation. The article deals with the problem of formation of the skills of fast reading in junior pupils. It is pointed out that not all students can read quickly. There are plenty of reasons why this happens: younger students find it difficult to memorize the material, they are not able to concentrate their attention. The structure of the developed reading skills, which includes two components: the technique of reading (quick perception and the number of words read, for example, per minute), is revealed. Understanding of the text (understanding of the content). The value of read speed as one of its qualities is revealed, which allows the reader to understand the read. It is stressed that the technique of fast reading allows the child to be more time to develop and develop faster, to accelerate the process of assimilating any information, to read more literature - from artistic to specialized. It is noted that without an informed and swift reading it is impossible to effectively train students from any other subject.

It is determined that there are different methods, which include a number of exercises and tips for accelerating the pace of reading and development of the speech apparatus. One of them is a quick reading technique. The exercises that help children learn quick reading techniques are described and described.

It is noted that in order to achieve a positive result, it takes 3 to 7 weeks with systematic classes lasting 10-30 minutes a day.

The importance of developing fast reading skills from childhood and its influence on the child's future success through exercises, interesting labyrinths, crosswords, puzzles in a positive, friendly, comfortable environment that promotes the development of perceptual and mental abilities of the child is proved. It is indicated also that the exercises will be useful for pupils who read well, because systematic implementation of them will allow them to learn to read even faster and meaningful.

Keywords: *junior schoolchildren, development, reading, reading speed, fast reading technique.*

Постановка проблеми. Постійне збільшення обсягів інформації, яку повинні опрацювати сучасні школярі вимагає оволодіння ними навичками швидкого читання, які тісно пов'язані із процесом розвитку пам'яті. Учні, які добре читають, краще запам'ятовують і аналізують прочитане, у них покращується успішність в школі.

Читання – неодмінний компонент процесу навчання в школі. Одночасно, це найскладніший процес, який освоюють учні, адже необхідно залучити зір, пам'ять, уяву та слух. Взагалі людина має читати з такою швидкістю, з якою говорить. Та не всі учні можуть читати швидко. Є безліч підстав, чому так виходить. Одні діти не можуть запам'ятовувати матеріал, а інші концентрувати увагу. Прочитавши текст, вони не завжди можуть сказати, з чого розпочались події. У таких випадках тренування пам'яті та техніки читання просто необхідні, більш того, вони повинні бути систематичними.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема вироблення навичок читання не нова. Над нею працювало багато науковців, методистів, вчителів-практиків, зокрема: І.Т.Федоренко, І.Г.Пальченко, В.Н.Зайцев, Л.А.Свінкова та Г.Я.Бабенко, Т.І.Гудзик, В.Б.Едігей, Н.П.Трофимович, Г.Л.Сорку, В.О.Науменко, Л.Л.Тимофієва, А.М.Кушнір, О.В.Джежелей, А.А.Ємець, О.М.Коваленко тощо.

Більшість сучасних методик починаються з досліджень, проведених у лабораторії експериментальної дидактики Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Савича Сковороди доктором педагогічних наук, професором, заслуженим учителем школи України Іваном Тимофійовичем Федоренком.

Мета статті – виділити шляхи вдосконалення читацьких умінь в початковій школі, розглянути особливості методики формування у молодших школярів навичок швидкого читання, визначити найрезультативніші вправи досліджуваного процесу.

Виклад основного матеріалу. Формування навичок читати швидко та запам'ятовувати прочитане найважливіше завдання, яке стоїть перед вчителями початкової школи. Структурно сформована навичка читання включає два компоненти:

- а) *техніку читання* (швидке сприйняття й кількість прочитаних слів, наприклад, за хвилину);
- б) *розуміння тексту* (розуміння змісту).

Ці складові тісно пов'язані між собою та підсилюють одна одну: удосконалення навички читання дає змогу краще розуміти зміст, а легкий для розуміння текст краще засвоюється. Спочатку під час формування умінь читати, важливу роль надають техніці читання, на потім – розумінню тексту.

Програмою початкової школи передбачено поступове вдосконалення навички швидкого читання. Сформованість навички оцінюється за такими показниками, як: обсяг прочитаного, швидкість читання, безпомилковість, розуміння. Але в класі все одно буде кілька учнів, техніка читання яких не відповідатиме передбаченим нормативам. Вони будуть читати в повільному темпі, з численними помилками й часто без розуміння поданого тексту. Постійні тренування з читання та регулярні допоміжні заняття, які проводять із ними рідні, педагоги або репетитори, не діють ефективно. А постійне нагадування про невдачі сприяє формуванню негативного ставлення як до процесу читання, так і до навчання в цілому.

Тому в даній ситуації молодшому школяру необхідна допомога для зняття почуття неуспішності, викликаного невдачами в читанні, а також для формування навички швидкого читання. Це необхідно здійснювати таким шляхом, аби дитина отримувала насолоду, а не формувалися різноманітні бар'єри. В таких випадках ефективно допоможе техніка швидкочитання.

Існують спеціально розроблені методики, що містять в собі ряд вправ і порад для прискорення темпів читання і розвитку мовного апарату.

Однією з таких методик є техніка швидкочитання, яка ґрунтується на декількох етапах. Щоб навчання було ефективним, необхідно правильно налаштувати дитину на роботу, дати зрозуміти для чого їй це потрібно.

Швидкість читання середньостатистичної людини складає близько 120-180 слів на хвилину. Оволодівши певними методиками швидкого читання, ця швидкість зростає в 3-4 рази, і становитиме приблизно 600 слів. Звісно, швидкість читання можна збільшити до 1 000 слів у хвилину, але таким чином знижується розуміння прочитаного матеріалу. Можна говорити, скоріше, про його перегляд, а не про читання. Причому неважливо, яка з методик швидкочитання при цьому буде використовуватися.

Взагалі процес читання охоплює рух очей, мовно-звуко-рухові процеси, думки, відчуття, переживання, викликані змістом прочитаного. У процесі ознайомлення читача з текстом розрізняють: сприйняття друкованого чи писаного тексту, відтворення звукової оболонки слова, мовних рухів, відтворення змісту.

Під час навчання грамоти вчитель повинен уважно ставитись до формування складових читання в учнів початкової школи до того моменту, поки всі учні навчаться читати не по складах, підвищиться темп читання та розуміння прочитаного тексту.

Швидкість є однією з якостей читання, яка дає змогу читачеві усвідомити прочитане. Прочитавши текст занадто швидко або дуже повільно, ми не зможемо повністю зрозуміти прочитане. Адже при швидкому читанні наш мозок не може усвідомити прочитане. А при повільному читанні мозок забуває попередню інформацію. Таким чином ми не можемо усвідомити цілісну картину прочитаного.

Довжина слова, зміст, шрифт, розмір букв – все це впливає на швидкість читання. Адже один учень, читає тексти, залежно від матеріалу, з різною швидкістю. Коли багато знаків або слів, то автоматично цей текст стає не цікавим і його важко читати. Зацікавленість завжди сприяє техніці читання в загальному та деяких окремих випадках.

Звісно швидкість читання значно впливає на те, наскільки запам'ятався прочитаний матеріал: відповідно увага школяра спрямована не на процес, а на сприйняття й усвідомлення прочитаного. Враження від окремих слів інтегруються, тому легше сприймаються логічні, смислові зв'язки між ними. При повільному читанні діти просто гублять початок фрази, ще не дочитавши її до кінця. Наприклад, приблизно обсяг домашніх завдань у 9 класі становить 6500 слів. Якщо порахувати, що учень, який читає в темпі 80 слів за хвилину, витратить (якщо читати без зупину) 1 годину 20 хвилин на те, і це лише один раз прочитати матеріал. Звісно, що така швидкість є низькою аби сприйняти прочитане, то школяр має прочитати повторно, можливо, і втретє. Тому, діти, які опановують до 90 слів за хвилину, вчать домашнє завдання дуже довго, а ті учні, які читають ще повільніше, фактично не в змозі готувати домашнє завдання, адже це понад їхніх сил [1, с.15].

Тож необхідно розуміти, що швидкочитання – це й уміння швидко й усвідомлено виконувати завдання та фізичні вправи різного виду та складності. Відповідно, це й високий рівень інтелекту дитини.

Методика швидкочитання дає змогу більше встигати й швидше розвиватися. Ми зможемо в рази пришвидшити процес засвоювання будь-якої інформації, читати більше літератури – від художньої до спеціалізованої.

За допомогою техніки швидкочитання, читати улюблену літературу можна в 2-3 рази швидше, при цьому розуміючи прочитане. Навчившись швидко читати, можна хутко справлятися з домашніми завданнями. До того ж, це відмінна розминка для мозку. Цією технікою може оволодіти кожен, а в школі діти мають ознайомлюватися з доволі великими текстами, то чому не можна впровадити ці вправи в школі аби полегшити дітям читання текстів?

Завдання за методикою швидкого читання не складні. Ними можуть оволодіти й проводити як вчителі так і батьки. Тяжкість матеріалу залежить від того аби дитина, з одного боку, змогла успішно з ним упоратися й порадіти результатів та, з іншого боку, докладала зусиль. Взагалі термін тривалості занять, що забезпечує позитивний результат, коливається від 3 до 7 тижнів. Заняття може тривати 10-30 хвилин і це має відбуватись систематично.

Науковці дотримуються думки, що оволодіти навичкою швидкого читання можна, починаючи з 12-річного віку, а до цього потрібно проводити підготовчу роботу, використовуючи різноманітні артикуляційні вправи, які сприяють розвитку гнучкості і швидкості читання; вправи для подолання бар'єру промовляння; вправи для розвитку пам'яті, що сприяють швидкості читання; вправи, які сприяють розвитку уваги учнів; вправи для активізації мислення; вправи на вдосконалення техніки читання; вправи на уникнення регресії та ін. [8].

Наведемо деякі вправи, які допомагають дітям освоїти техніку швидкого читання. Наприклад:

1. *Вправа «Буксир»*. Учні читають текст впівголоса за вчителем, намагаючись не відставати від нього.

2. *Вправа «Оченята»*. Учні всім класом читають текст вголос. Після команди: «Оченята!», школярі закривають очі, намагаються розслабитися. Після команди: «Блискавка!», діти відкривають очі й починають швидко читати далі (не стежачи пальчиком).

3. *Повторне читання*. Два – три абзаци тексту читаються в звичайному темпі. Діти слідкують. Після команди: «Повторити!», учні швидко читають цей самий текст хором.

4. *Вправа «Хвиля» («Злива – дощ»)*. Текст читається в різному темпі.

5. *Вправа «Кидок – засічка»*. «Кидок» – учні читають текст у швидкому темпі. «Засічка» – школярі піднімають голівки й проговорюють останнє слово, яке побачили (не стежачи пальчиком).

6. *Читання розрізаних текстів*. Такі вправи запроваджуються вже з першого класу та можуть використовуватися не лише на уроках читання.

7. *Різнорманітні кросворди, лабіринти* [6].

8. *Слова-половинки*. Перед дитиною ставиться завдання – за певним елементом слова здогадатися, якою буде друга частина. Необхідно написати великими літерами декілька слів на аркушах паперу або на картонних картках. Потім потрібно розрізати навпіл ці аркуші зі словами у будь-якому порядку. Після цього перемішати частинки слів та дати ці елементи слова дитині аби вона склала їх.

9. *Читання тексту навпаки*. Необхідно кожне написане слово прочитувати справа наліво, і озвучувати ці літери з протилежного боку. Дана вправа допомагає розвинути вміння покрокового аналізу слова (при цьому вгадування не здійснюється), це створює щось незвичне, адже таке своєрідне сполучення звуків і гальмує довільність регуляції рухів очей, а також створює передумови для усунення поширених помилок «дзеркального читання» (коли, будь-яке слово «сонце» читається як «ецнос» і дитина не помічає помилки), а завдяки цій вправі дитина усвідомлює різницю між словами й потім осмислено читає текст.

10. *Читання тільки другої частини слів*. Суть даної вправи полягає в тому, аби дитина під час читання пропускала першу частину слова та озвучувала лише другу частину; загалом слово приблизно ділять навпіл, якийсь конкретний поділ не є обов'язковим. Ця вправа звертає увагу дитини на те, що кінець слова є важливою частиною та потребує такої самої уваги, як і початок, та утворює уміння покрокового аналізу слова. Ця вправа розвиває уважність дитини, адже учень намагається не впізнати слово, а осмислено та правильно його прочитати, без додумувань та перекручувань.

11. *Читання «частково невидимих» слів*. Спочатку дитина отримує аркуші зі словами. Читання цих слів ускладнені різноманітними лініями, які перетинають це слово, також малюнками, фігурами, штрихами. Міра ускладнення для кожної дитини індивідуальна, враховуються всі особливості дитини. Загалом можна вигадати казкову історію, що ніби якийсь лихий чарівник навмисно замалював слова, але дитина, незважаючи на перешкоди, має прочитати ці слова, аби позбавити злого чарівника сили. Дана вправа сприяє закріпленню цілісних образів літер та словосполучень, спонукає до активності ліву півкулю мозку дитини.

12. *Читання слів із прикритою верхньою половиною*. Дана вправа виконується так, на верхню частину слова накладається чистий аркуш паперу так, аби нижня частина була видимою. Читати ці слова необхідно читати лише за нижньою частиною слова. Потім, прочитавши перший рядок тексту, чистий аркуш зсувають донизу аби прикрити верхню частину тексту.

Це вправа – із секретом! Справа в тому, що кмітливий учень помітить, що поки читається верхній рядок, то наступний відкритий і його можна швидко прочитати, а коли його закриють, то без проблем можна його прочитати. Звісно, якщо учень не встигне прочитати ці слова, то йому доведеться самостійно читати ці слова. Дана вправа є ефективною, тому їй надають перевагу та приділяють значну частину часу [3].

Кожна із перерахованих вправ формує неймовірно велику ігрову мотивацію, що потребує швидкого читання, швидкого осмислення й розуміння прочитаних слів (встигнути прочитати видимий текст), а в момент провалу задає зовнішню підтримку (видимі нижні частини літер), за якими можна з'ясувати відносно побачене або скоригувати хибно прочитане слово. Кожна вправа також дуже вагома для формування словесно-логічної пам'яті, її змісту та обсягу, адже потрібно утримати спершу декілька слів, тому що ці слова потрібно зберігати кілька секунд, і її стійкості до інтерференції – утримання необхідно об'єднувати з читанням наступного рядка. Якщо дорослий відзначає, що дитина намагається робити так, то потрібно непомітно посприяти цьому: дещо зволікати, пересуваючи чистий аркуш донизу.

Звісно, що це не весь перелік вправ, які використовують при освоєнні даною методикою.

Отже, навичка читання – є найвирішальнішою серед інших, якими повинні опанувати діти молодших класів. Без усвідомленого та стрімкого читання неможливе ефективне навчання учнів з будь-якого іншого предмета. За даними приблизно 53 % учнів, що швидко читають, навчаються добре та відмінно, а серед тих, хто читає нижче норми, успіхи в навчанні лише 4%. На неуспішність у навчанні впливає велика кількість факторів, їх понад 1000. Серед найвирішальніших першу сходинку посідає швидкість читання [7, с.183].

Дитина, яка не може швидко читати, зазнає значних невдач, як наслідок відбувається перевантаження можливостей дитини під час виконання домашніх завдань. Як наслідок, читання книг при низькій швидкості не задовольняє потреб дитини. Ця праця виснажує дитину, а потім вона не відвідує бібліотеку, не читає газет та книжок.

Обов'язково заняття з молодшими школярами проводяться в ігровій формі. Якщо дитина схибила, то її не дорікають та не наголошують на невдачах, а навпаки стимулюють до активної співпраці, допомагають їй. Також сукупність вправ будуть корисними й для учнів, що читають добре. Систематичне виконання таких вправ дозволить учням навчитися читати ще швидше та осмисленіше.

Навичка читати швидко формується шляхом веселих вправ, цікавих лабіринтів, кросвордів, головоломок в створеному позитивному дружньому комфортному середовищі, яке сприяє розвитку перцептивних і розумових здібностей дитини.

Висновки. За допомогою техніки швидкочитання, читати улюблену літературу можна в 2-3 рази швидше, при цьому розуміючи прочитане. Навчившись швидко читати, можна хутко справлятися з домашніми

завданнями. До того ж, це відмінна розминка для мозку. Цією технікою може оволодіти кожен, а в школі діти мають ознайомлюватися з доволі великими текстами, то чому не можна впровадити ці вправи в школі аби полегшити дітям читання великих за обсягом текстів в майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Антощук Є. Швидка педагогічна допомога. Чи варто швидко читати у початкових класах, або секрети швидкого читання // Є.Антощук // Початкова освіта. – 2006. – № 11. – С. 14-17.
2. Аркадьєва О. Проблема опанування навичок читання молодшими школярами із дитячим церебральним паралічем (ДЦП) у світлі сучасних досліджень / О. Аркадьєва // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 2. – С. 67-71.
3. Вправи для формування навичок читання в молодших школярів [Електронний ресурс] Режим доступу: http://myclass89.blogspot.com/p/blog-page_85.html. – Назва з екрану.
4. Гапоненко Л.М. Як удосконалити навички читання // Л.М. Гапоненко // Розкажіть онуку. – 2004. – № 7-8. – С. – 79-80.
5. Формування техніки читання - основа успішного навчання [Текст] / О. Любченко // Початкова школа : Науково-методичний журнал. – 2014. – № 7. – С. 12-14.
6. Швидкочитання [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>. – Назва з екрану.
7. Шастова І.В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання молодших школярів техніки читання у школах з поглибленим вивченням англійської мови / І.В.Шастова // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – Випуск 22. – 2013. – С. 181-190.
8. Формування навичок читання молодших школярів шляхом впровадження методики І.Т. Федоренка [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://radchenkov.wordpress.com>. – Назва з екрану.

УДК 911.2

Г.І. Денисик, Вінниця, Україна / G.I. Denysyk, Ukraine
Т.С. Коптева, Кривий Ріг, Україна / T.S.Koptieva, Krivoy Rog, Ukraine
koptevatania36@gmail.com

«ПОНЯТТЯ «ЛАНДШАФТНЕ РІЗНОМАНІТТЯ» І СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЙОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ГІРНИЧОПРОМИСЛОВИХ ЛАНДШАФТІВ КРИВОРІЗЖЯ ТА У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ШКОЛІ»

Анотація: У представленій статті стисло окреслено зміст поняття «ландшафтне різноманіття» та ініціальних щодо нього термінів. Процес формування загальних теоретичних засад концепції ландшафтного різноманіття триває в широкому колі прямих і супутніх наукових проблем актуальними є потреба в узагальненні відомих та формуванні нових положень про сутність ландшафтного різноманіття та різні аспекти його значення. Схарактеризовано специфічні риси прояву ландшафтного різноманіття та різноманіття ландшафтної структури гірничопромислових ландшафтів Криворіжжя. Крім, того увагу акцентовано на сучасні проблеми дослідження ландшафтного різноманіття у гірничопромислових ландшафтів Криворіжжя. Досліджено яке місце займає ландшафтне різноманіття в процесі викладання географії в школі. Також виокремлено теми в календарно-тематичному плануванні та в класах, де доцільніше викладати ландшафтне різноманіття. Визначено можливості подальшого використання отриманих результатів для обґрунтування заходів з ландшафтного планування територій та більш детальне залучення поняття «ландшафтне різноманіття» в освітній процес

Ключові слова: антропогенний ландшафт, гірничопромисловий ландшафт, ландшафтне різноманіття, ландшафтна територіальна структура, таксон, техногенез, метод, календарно - тематичне планування .

Annotation. In this article it is shortly outlined the content of the concept «landscape diversity» and initial as for the main points of the conception of landscape diversity is continuing in the wide sphere of straight and attendant research problems and the actual point is the need in generalization of known and organization of new concepts about the essence of landscape diversity and diferent aspects of its meaning.

Also were characterized specific features of manifestation of landscape diversity and the diversity of landscape structure of mining industry of landscapes of Kryvorizhzhya.

Besides, the main attention was accentuated on modern problem of researching landscape diversity in mining landscapes of Kryvorizhzhya.

Also, it was researched the position, which takes landscape diversity in process of teaching geography at school. It was underlined the topics at teacher`s plan and in classes, where it would be better to teach the landscape diversity.

It were defined the opportunities of next using the results for granding measures of landscape planning territories and was more detailed concept «landscape diversity» in educational process.

Key words: *anthropogenic landscape, mining industry landscape, landscape diversity, landscape territorial structure, taxon, method, technogenesis, teacher`s plans.*

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток техногенезу на території Криворіжжя, який розпочався з другої половини XIX і до початку XXI ст. призвів, що натуральні степові ландшафти Кривбасу докорінно замінені переважно промисловими й селетєбними. Процеси техногенезу заділи не лише окремі геокомпоненти, а й ландшафт загалом, створюються нові, непритаманні для степової зони антропогенні ландшафти. Основними класами таких ландшафтів виступають промислові (гірничі відвали, провалля, кар'єри та фабрично - заводські). Польові ландшафтознавчі дослідження та аналіз літературних джерел стосовно ландшафтного різноманіття гірничопромислових ландшафтів дали поштовх до цілісного вивчення території Криворіжжя.

Диференціація ландшафтів генетико - морфологічної структури території, як одного з типів ландшафтних територіальних структур, являє собою просторовий вираз ландшафтного різноманіття. Його пізнання передбачає використання знань про ландшафтні комплекси різних ієрархічних рівнів та має наукове, навчальне, й прикладне значення, являє в цілому доволі новий напрям ландшафтознавства важливу основу розробки та втілення рекомендацій щодо придатності ландшафтів та їх подальшого використання для задоволення різноманітних господарських потреб, здійснення туристичної і рекреаційної діяльності, функціонування об'єктів природно - заповідного фонду тощо.

Ландшафтне різноманіття відображає усю реально існуючу на земній поверхні множинність ландшафтних комплексів, регіонально – щоразу особливу, оригінальну елементами якісно- кількісного складу й рисами їх просторових поєднань, яка створює неоднакові вихідні умови для заселення, проживання, ведення господарської діяльності, соціально - економічного та культурного розвитку населення.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретико – методологічний апарат вивчення та дослідження питань ландшафтного різноманіття нині є доволі добре розробленим та викладеним у літературних джерелах.[4, 7, 8, 15]. Проте накопичення спеціалізованих, хоча і розрізаних, відомостей про ландшафтне різноманіття території Криворіжжя відбувалося поступово та вкрай нерівномірно.

Вивчення проблеми дослідження поняття «ландшафтне різноманіття» почало широко користуватися інтересом науковців в кінці XX століття. Серед вчених ландшафтознавців в Україні першими цієї проблеми торкнулися М.Д. Гродзинський, П.Г. Шищенко, В.М. Пащенко, В.Т. Гриневецький. В.М. Пащенко та В.Т. Гриневецьким сформульовано визначення ландшафтного різноманіття. Поняття “варіантів” та “інваріантів” у свій час розглядав Ф.М. Мільков, у це поняття вони вкладають усю існуючу на земній поверхні множинність природних та антропогенних (варіантних та інваріантних) ландшафтних комплексів будь-якого розміру та ієрархічного рангу [12]. Продовжують досліджувати ландшафтне різноманіття такі науковці як В.С. Преображенський, Т.Д. Александрова, В.Б. Сочава, Т.П. Купріянова, Д.Л. Арманд, Г.Д. Ріхтер, А.Г. Ісаченко, В.О. Ніколаєв, О.М. Маринич, Г.П. Пилипенко, В.П. Палієнко, А.О. Корнус, А.А. Відіна, К.А. Дроздова, І.М. Война та інші.

Мета: проаналізувати термін «ландшафтне різноманіття», охарактеризувати специфічні риси прояву ландшафтного різноманіття та різноманіття ландшафтної структури гірничопромислових ландшафтів Криворіжжя, виокремити сучасні проблеми дослідження ландшафтного різноманіття у гірничопромислових ландшафтів Криворіжжя, проаналізувати поняття «ландшафтне різноманіття» при вивченні географії в школі, дослідити методи, які доцільніше залучати при вивченні загалом ландшафтів та поняття «ландшафтне різноманіття», визначити можливості подальшого використання отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. *Різнманіття* в цілому розуміється як наявність та комбінаторне поєднання рис подібності й відмінності в множинні елементів систем, причому специфіка такого поєднання формує той чи інший рівень різноманіття[13]; сукупність типів відмінностей об'єктів світу будь - якого простору(території, акваторії планети), які виявляються на підставі обраної міри [9, 15]; функція від порушення очікуваного [15].

Природне різноманіття / георізнманіття (geodiversity) являє собою сукупність відмінності та подібності між елементами тієї чи іншої множини, що створює цілісність/ систему [9]; певний діапазон геологічної будови (bedrock), будови суходолу (geomorphology), особливості ґрунтів та усієї сукупності (assemblages) системи і процесів [4] (мається на увазі гідрологічні, кліматичні, геологічні процеси, ґрунто - та рельєфотворення). При

цьому ландшафтне різноманіття підпорядковується всезагальним природним закономірностям та зумовлюється у своєму прояві наявністю зовнішніх і внутрішніх відмін у складі, структурі та динаміці геокомплексів. Зважаючи на зміст поняття ландшафтне різноманіття, його головні аспекти й значення зумовлюють наукову мету його вивчення, яка полягає у інвентаризації, систематизації й поясненні різноманітних специфічних рис ландшафтного різноманіття.

Ландшафтне різноманіття – це уся реально існуюча на земній поверхні множинність ландшафтних комплексів[4]. Визначення різноманітності ландшафтних комплексів у загальних рисах схоже з визначенням біологічної різноманітності, тобто в її основу покладено визначення кількості класів, родин, родів, видів ландшафтів на певній території.

Уперше офіційно термін «ландшафтне різноманіття» застосовано під час проведення Міністерської конференції з навколишнього середовища у Софії в 1995 р. [4]. Згодом його детальніше розглядали на конференціях у Москві 1997 р., у Флоренції 1998 р., у Києві 1999 та 2000 рр. [4]. Залежність ландшафтного різноманіття від геоморфологічних особливостей території описана у працях О.М. Маринича, Г.П. Пилипенка, В.П. Палієнка, А.О. Корнуса. Зокрема Г.П. Пилипенко зазначає, що ландшафтне різноманіття базується на широкому спектрі відмінностей у рельєфі, кліматі, ґрунтах, рослинному і тваринному світі. О.М. Маринич вказав на те, що значне ландшафтне різноманіття властиве областям з вертикальною диференціацією (гірничопромислові ландшафти). Ландшафтне різноманіття та вертикальну диференціацію лівобережної України досліджував А.О. Корнус.

Важливим критерієм вивчення ландшафтного різноманіття є систематика ландшафтів, як основа для дослідження, картографування і наукового опису ландшафтного різноманіття. Як зазначає І.Г. Ісаченко, кількість конкретних ландшафтів на земній кулі повинна вимірюватися п'яти - або шестизначною цифрою [10]. Власні систематизації ландшафтів пропонували Д.Л. Арманд, Ф.М. Мільков, Г.Д. Ріхтер, А.Г. Ісаченко, В.О. Ніколаєв, які виділяли такі таксони: відділ, система, підсистема, клас, підклас, група, тип, підтип, рід, підрід, вид, підвид. Така систематика розроблялась для вивчення натуральних ландшафтів.

Попри, активні дослідження ландшафтного різноманіття у минулі роки, низка питань, що стосуються проблем оцінки, методик дослідження ландшафтного різноманіття, систематики ландшафтів, до сьогодні не вирішена, хоча спроби їх вирішення представлені у публікаціях О.М. Маринича, А.О. Домаранського, С.І. Кукурудзи та М.Й. Рутинського, В. Гетьмана, М.П. Стеценка і А.О. Ткачова, Ж.І. Бучко, О.М. Петренка, С.П. Романчука та ін.

Проблеми систематизації та класифікації ландшафтів порушені зокрема В.М. Пащенко, О.М. Мариничем, Л.Ю. Сорокіною. Так, О.М. Маринич пропонує створення систематики ландшафтів не лише з урахуванням класів, видів, родів і т.д., а й з виявленням урочищ та ландшафтних місцевостей. Параметри оцінювання ландшафтного різноманіття наводяться у працях А.О. Домаранського, О.М. Маринича, М.Д. Гродзинського, І.М. Войни. М.Д. Гродзинський зазначає, що зараз нараховується до 30-ти показників, за якими можна оцінити ландшафтне різноманіття. А на думку О.М. Маринича, «для характеристики ландшафтного різноманіття в основу мають бути покладені якісні і кількісні показники різного рангу». В.М. Пащенко охарактеризував часові трансформації ландшафтного різноманіття, показавши, що усе існуюче на сьогодні ландшафтне різноманіття формувалося упродовж багатьох років. Важливими, але до кінця не вивченими є також питання методології, хоча основні методи дослідження ландшафтного різноманіття вже запропоновані О.М. Мариничем та В.М. Пащенко. Однак це питання вимагає подальшої розробки та вдосконалення. Такі науковці як О.В. Клімов, В. Гетьман, М.П. Стеценко і А.О. Ткачов, В.І. Олещенко акцентують увагу на дослідженні, збереженні та відтворенні ландшафтного різноманіття натуральних ландшафтів, зокрема, у межах заповідних територій.

Ландшафтне різноманіття гірничопромислових ландшафтів Криворіжжя можна проаналізувати за допомогою класифікацій С.М.Сметани і Г.М.Задорожної. С.М.Сметана описав класифікацію таксонів техногенних ландшафтів виходячи із неї можна зробити висновок, що за відкритої та підземної системи видобутку руд формуються наступні ландшафтно-техногенні утворення: кар'єри, відвали, шламосховища, терикони, зони провалів, промислові ділянки. Для класифікаційного розподілу таких техногенних ландшафтів С.М.Сметана використав наступну таксономічну систему типологічних одиниць:

Розгляд основних важливих характеристик проводиться з рівня класу до рівня виду за фасетною схемою:

Клас – характеризує схили, дно, плато, відкоси та дозволяє, таким чином, прослідкувати основні види перенесення і накопичення речовин та енергії, визначає основні параметри врахування мікроклімату.

Підклас – відображає 4 основних групи гранулометричного складу порід (камені, пісок, глина, суміш), які мають кардинальний вплив на накопичення речовин, процеси формування ґрунтового покриву та фільтрацію атмосферних опадів.

Ряд – враховує трансформацію гідрологічних та геохімічних потоків через інтенсивність перенесення речовини та енергії.

Підряд – обліковує енергетичні характеристики певних місць існувань, які залежать від кута нахилу схилів, експозиції, альбедо поверхні, конденсаційних опадів та ін.

Рід – характеризує основні екологічно важливі відмінності в хімічному складі порід – кислі, основні, засолені, нейтральні, ін.

Вид – оцінює умови формування рослинного покриву у відповідності з визначеними характеристиками вищих таксонів. Його оцінка часто ускладнюється тим, що рослинний покрив ще не сформований та з року в рік зазнає значних змін.

Вид – найскладніший таксон, який більшою мірою залежить від характеристик, вказаних у вищих таксонах. Так, на рівні класу, підкласу та ряду визначаються основні характеристики зволоження та забезпечення поживними речовинами, хоча мікрокліматичні показники на рівні підряду можуть дещо нівелювати інші показники. На рівні роду задається більшість випадків хімізму порід (засолені породи, кислі, основні).

Отже, із вище сказаного, можна зробити підсумок, що на території Кривбасу для техногенних ландшафтів виділено 5 систем, 10 класів, 29 типів, 54 підтипи, 136 класів, і більше 150 підкласів. За рахунок техногенних ландшафтів значно збільшується фонові ландшафтна різноманітність природних територій. В порівнянні з ландшафтами природних територій (1 клас і тип, 2 підтипи, надряд та ряди) [5] ландшафтне різноманіття техногенних геосистем на різних таксономічних рівнях на порядок вище

На рис. 1. показана таксономічна система гірничопромислових ландшафтів, яка розроблена Г.М.Задорожною, подана класифікація є функціонально - генетичною, оскільки різновиди промислових ландшафтів зумовлені певним типом використання природи людиною, що дає змогу виокремити тип, підтип, вид ландшафтів. Водночас, при такому виділенні з'ясовується походження тих чи інших типів ландшафтів. Тож, виходячи з неї можна сказати, що на території Криворіжжя поширений кар'єрно – відвальний так і шахтний тип ландшафтних комплексів.

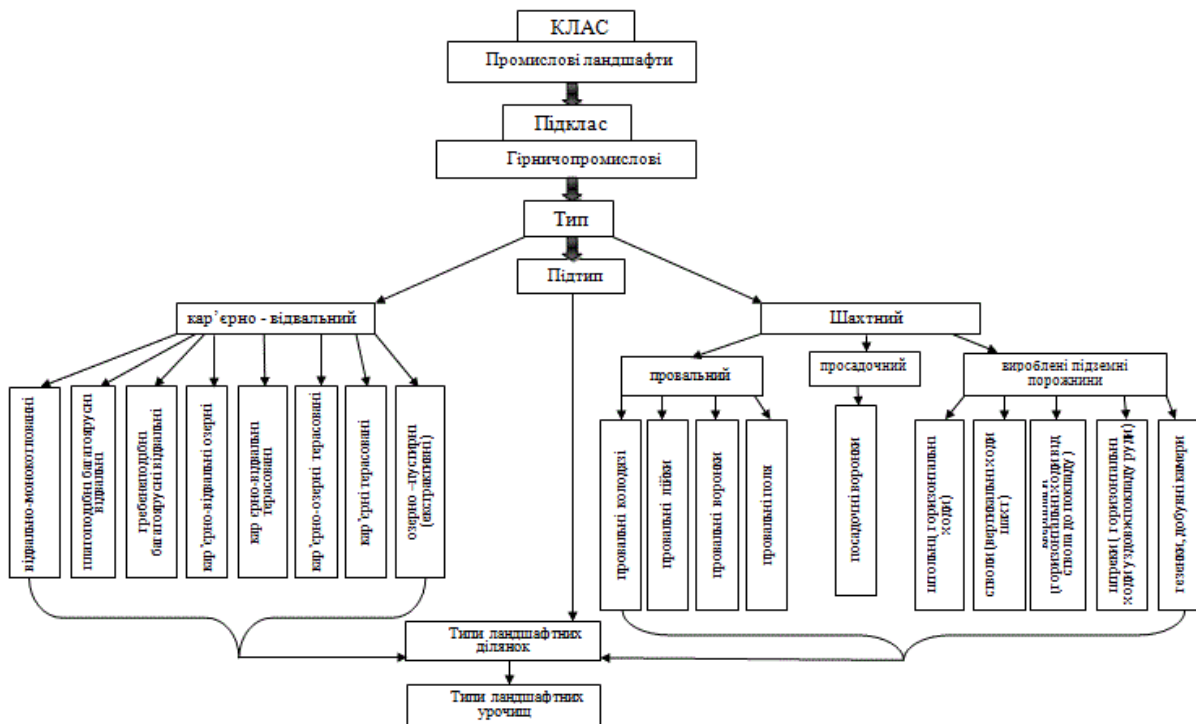


Рис.1 Таксономічна система гірничопромислових ландшафтів

Кар'єрно - відвальні ландшафтні комплекси представлені такими основними типами місцевостей та їх варіантами:

1. **Тип місцевостей відвально – монокотлований.** Характерною рисою таких місцевостей є неглибокі виїмки, днище яких заповнене уламковим матеріалом, породи на бортах кар'єрів значно вивітрені, що призводить до їх руйнування; заростання поверхонь відвалів відбувається за зональним типом.

2. **Платоподібний багатоярусний відвальний тип місцевостей.** При залізничній або автомобільній відсіпці відвальних порід утворюються характерні форми антропогенного рельєфу – багатоярусні відвали, поверхня яких вирівняна, платоподібна. У Кривбасі представлені трьома варіантами: скельні (представлені твердими грубоуламковими скельними породами переважно пухкими породами – вапняками, мергелем, глинами, суглинками – кварцитами, сланцями, брилами бурого залізняку, гранітів), пухкі (склами, пісками),

змішані (складені як пухкими, так і скельними породами).

3. **Гребенеподібний багатоярусний відвальний тип місцевостей.** Такі комплекси сформувалися в результаті циклічнопоточної технології відсипки відвалів.

4. **Кар'єрно - відвально - озерний тип місцевостей.** Збільшення глибини кар'єрів призвело до того, що після відпрацювання, кар'єрні виїмки заповнилися водою і утворилися водойми.

5. **Кар'єрно – відвально - терасований тип місцевостей.** Внаслідок застосування важкої техніки для розкривних робіт, а також певних технологічних особливостей видобутку утворилися значні за глибиною кар'єрні виїмки (понад 200 м) із характерною терасованою структурою.

6. **Кар'єрно – озерно - терасований тип місцевостей.** Такі місцевості характерні для ділянок, де внаслідок припинення видобувних робіт відбулося затоплення кар'єрної виїмки і сформувалися глибокі (до 30 м) водойми.

7. **Кар'єрно - терасований тип місцевостей.** Такий тип є характерним для сучасних районів розробок. Сьогодні в Кривбасі функціонує 7 потужних кар'єрів, глибини яких сягають від 250 до 500 м, а довжина більш ніж 4 км. На схилах працюючих кар'єрів та відвалів активно розвиваються обвали, осипи, зсуви. Розвиток ґрунтово - біотичних процесів та явищ пригнічений. Після закінчення терміну експлуатації кар'єрно – відвальних комплексів процеси та явища набувають активного розвитку та виступають у якості ландшафтовірних чинників, що призводить до утворення нової ландшафтної структури. Прикладом наслідків тривалого терміну розвитку ландшафтовірних процесів може слугувати сучасний стан відпрацьованого кар'єрно - відвального комплексу РУ ім. К. Лібкнехта та відвалу шахти ім. Леніна. Кар'єрно - відвальний комплекс РУ ім. К. Лібкнехта експлуатувався в 1950 - 1960 роках минулого століття. Кар'єр сьогодні є одним із небагатьох незатоплених кар'єрів Кривбасу, оскільки знаходиться в районі сучасних підземних розробок шахти «Родіна», і підземні води відкачуються.

Шахтний тип гірничопромислових ландшафтів представлений такими підтипами: провальним, просядочним, виробленим підземним простором.

1. **Шахтно-провальний тип місцевостей** виникає внаслідок підземного видобутку залізної руди із застосуванням технології під поверхового зрушення в Кривбасі. Такі місцевості характерні для північної та центральної частини Кривбасу. Тепер провальні зони Кривбасу – це зони відчуження, у межах яких розвивається оригінальний ландшафт, що характеризується значним перепадом висот (глибина провальних лійок сягає 200 м), жорсткими екологічними умовами для розвитку рослинності. Ландшафтна структура провальних зон відрізняється значною різноманітністю ландшафтних комплексів.

2. **Шахтно - просядочний тип місцевостей.** Характерний для південної частини Кривбасу та має обмежене поширення. Виникнення пов'язане із геологічними та геоморфологічними особливостями території південної частини Кривбасу, а також способом видобутку бурого залізняка. Особливе місце у структурі гірничопромислових ландшафтів займають вироблені підземні порожнини. До таких утворень відносять: штольні (горизонтальні ходи), стволи шахт (вертикальні ходи), квершлагги (горизонтальні ходи від ствола до покладу), штреки (горизонтальні ходи уздовж покладу руди), гезенки з ділянками, горизонтами, перехідними колодязями (вертикально-східчасті ходи для перепуску руди вниз), добувні камери (об'ємні округлої форми).

У підземних порожнинах після відпрацювання відбуваються процеси саморозвитку, але внаслідок надзвичайного ризику, експериментальні та наукові дослідження таких ландшафтів, вкрай небезпечні.

3. **Озерно - пустирний (екстрактивний) тип місцевостей** формується в місцях розташування шламосьховищ Кривбасу. Сьогодні в Кривбасі нараховується 12 шламосьховищ. У цих гідротехнічних спорудах складовано мільйонметрівку бічних техногенних пісків. При сильних вітрах із поверхні шламосьховищ здіймаються сотні тон пилу, який розноситься на відстань до 3 – 5 км, забруднюючи повітря, ґрунти, води. На поверхні цих гідровідвалів формується своєрідний озерно - пустирний ландшафт, який інколи нагадує «місячну поверхню» Шламосьховища розташовані уздовж всієї території Кривбасу.[11]

На сьогодні загальна площа гірничопромислових ландшафтів Кривбасу становить 17,1 тис. га. З них площа структура виглядає наступним чином: • площа кар'єрів становить понад 4,2 тис. га; • площа відвалів - 7,0 тис. га; • площа екстрактивних ландшафтів (шламосьховищ) - 5,5 тис. га; • площа шахтних провалів і зон зрушення - 3,4 тис. га. Наведені цифри постійно змінюються, через невпинне продовження та розростання гірничодобувних робіт та відвалоутворення.

В шкільній освіті запровадження терміну «ландшафтне різноманіття» зустрічається доволі рідко, в освітній установі і в їхніх освітянських програмах нещодавно почав функціонувати термін «ландшафт», поглибленого вивчення як такого немає. Активний розвиток науки і промисловості, що призвів до потужного промислового перевороту і посприяв виникненню нових змінених ландшафтних структур.

Що колись вивчалось 50 років назад стрімко змінено, натуральні ландшафти поступово змінюються на антропогенні. Тому і в календарно – тематичному плануванні потрібно залучати більш детально про ландшафт і його структуру. Поверхнево в 8 класі учні вивчають узагальнений ландшафт, загалом дві теми це «Ландшафт як просторово - цілісна система. Карта «Ландшафти» і Районування природних ландшафтів, їх відображення на картах. Антропогенні ландшафти» Термін «ландшафтне різноманіття» зовсім не зустрічається, тому потрібно

запровадити на регіональному рівні вивчення ландшафтів своєї місцевості і їх різноманіття. Було б доцільно включити і виокремити тему в календарно - тематичному плануванні як «Ландшафтне різноманіття своєї місцевості» проводити вивчення теми у різних інноваційних технологіях наприклад: технологію особистісного зорієнтованого навчання, **ігрові технології навчання**, технологія розвивального навчання, технологія проблемного навчання, технологія розвитку критичного мислення, дослідницькі технології.

Спостерігаючи за учнями, все що стосується про «ландшафти», учням складно на уроках засвоїти відповідний матеріал, тому саме при вивченні цих тем пропоную інтегровані технології, які використовуються у вигляді інтерактивних вправ на різних етапах уроку: «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Мікрофон» – на етапі актуалізації опорних знань і на етапі підведення підсумку уроку; «Ажурна пилка», «Робота в групах», «Навчаючи учуся», «Ти мені – я тобі» – на етапі засвоєння нового матеріалу (головне, щоб він був посилюючий для самостійного опрацювання); «Акваріум», «Коло ідей», «Займи позицію», «Дебати» – на етапі рефлексії. І також технологія графіки, яскраво виражає сутність, будову ландшафту, а також більш зрозуміліше буде висвітлена тема про ландшафтне різноманіття.

Висновок : Отже, на території Криворіжжя докорінно перетворені всі компоненти колишніх природних ландшафтів, тому ландшафтне різноманіття гірничопромислових ландшафтів є специфічним, вони значно відрізняються від природних ландшафтів. Ландшафтне різноманіття являє усю реально існуючу на земній поверхні множинність ландшафтних комплексів. Активний розвиток гірничодобувної промисловості динамічно змінює ландшафтні комплекси Криворіжжя. На сьогодні представлено кар'єрно-відвальний і шахтний тип ландшафтних комплексів, які в свою чергу поділяється на велику кількість підтипів. Сучасні проблеми дослідження ландшафтного різноманіття у гірничопромислових ландшафтів Криворіжжя полягають в тому що динамічно формується нова геосистема за рахунок ландшафтовірних процесів. Масштаби активізації та розвитку різноманітних процесів та явищ зумовлюють утворення ландшафтних комплексів різного рангу від урочищ ділянок до місцевостей. Активний розвиток гірничопромислових розробок у межах Криворіжжя, врешті - решт, призводить до повної трансформації окремих геокомпонентів і ландшафтних комплексів та зміни їхньої структури. Також проблема постає у висвітленні поняття як самого «ландшафту» і « ландшафтного різноманіття» при вивченні географії в школі. Більше робити акцент при вивченні ландшафтного різноманіття на регіональному значенні своєї місцевості, вмінні аналізувати, виділяти, досліджувати ландшафти своєї місцевості. На сьогодні все змінюється, тому поняттю як «ландшафт» потрібно виокремлювати більше часу на теми при вивченні географії в школі, щоб учні були зацікавлені потрібно залучати технології інтерактивні для кращого поглиблення матеріалу в географічній освіті.

Список використаних джерел:

1. Андреева В.М. Урок географії в сучасних технологіях / В.М. Андреева, О.Є. Шматко. – Харків: Основа, 2006. – 176 с
2. Білоус Л. Ф. Геоінформаційні виміри ландшафтних різноманіть [Текст] / Л.Ф. Білоус // часопис картографії: Зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 14. – С. 117-126.
3. Василенко Л. І. Теоретичні аспекти проблеми ландшафтного різноманіття [Текст] / Л. І. Василенко // Ландшафт як інтегруюча концепція XXI сторіччя. Зб. наук. праць. – к., 1999. – С. 47-50.
4. Гриневецький В. Т. До обґрунтування основних понять і методології досліджень ландшафтного різноманіття України [Текст] / В. Т. Гриневецький // УГЖ. – 2000. – №2. – С. 8-13.
5. Гродзинський М. Д. Основи ландшафтної екології: Підручник [Текст] / М. Д. Гродзинський. – К.: Либідь, 1993. – 224 с.
6. Гродзинський М. Д. Стійкість геосистем до антропогенних навантажень [Текст] / М. Д. Гродзинський. – К.: Лікей, 1995. – 233 с.
7. Гродзинський М. Д. Суб'єктивні аспекти проблеми ландшафтного різноманіття [Текст] / М. Д. Гродзинський // Проблеми ландшафтного різноманіття України. Зб. наук. праць. – К., 2000. – 400 с. – С. 34-37.
8. Домаранський А. О. Про параметричне оцінювання ландшафтного різноманіття [Текст] / А. О. Домаранський // Укр. геогр. журн. – 2003. – №3. – С. 21-26.
9. Домаранський А. О. Ландшафтне різноманіття: сутність, значення, метризація, збереження [Текст] / А. О. Домаранський. – Кіровоград: Тов «іМекС-лТд», 2006.–146 с.
10. Исаченко А.Г. Ландшафтоведение и физико-географическое районирование / А.Г. Исаченко - М.: Высш. шк., 1991. -366 с.
11. Задорожня Г. М. Аналіз змісту основних понять при вивченні похідних процесів та явищ у гірничопромислових ландшафтах / Г. М. Задорожня // Фізична географія та геоморфологія. – К. : ВГЛ «Обрії». – 2008. – Вип. 54. – С.113–121.
12. Мильков Ф.Н. Физическая география. Учение о ландшафте и географическая зональность/Ф.Н. Мильков – Воронеж: Изд-во. Воронеж. ун-та.,1985.-С.52-60
13. Обревко С. Аспекти использования метода проектов в системе креативного географического образования / С. Обревко // Нива знаній. – 2000. – № 2. – С.24-25.
14. Пащенко В. М. Дослідження ландшафтного різноманіття як інваріантності та варіантності ландшафтів [Текст] / В. М. Пащенко // УГЖ. – 2000. – №2. – С. 3-8.
15. Понурова Г.А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе / Г.А. Понурова. – М.: Просвещение, 1991.

– 192 с.

16. Шищенко П. Г. Глобалізація і диверсифікація функцій сучасних ландшафтних систем в контексті різноманіття [Текст] / П. Г. Шищенко // Проблеми ландшафтного різноманіття України. Зб. наук. праць. – к., 2000. – С. 17-20.

УДК 37.036:373.3

Н.С. Казьмірчук, С.В. Мальов, Н.Л. Тодосієнко, м.Вінниця, Україна
N.S. Kazmirchuk, S.V. Malyov, N.L. Todosiienko, Vinnitsia, Ukraine
e-mail: nata.todosienko@gmail.com

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

Анотація. В нашому дослідженні ми висвітлюємо актуальні проблеми естетичного виховання особистості молодшого школяра засобами українського фольклору, пошук нових підходів до навчання і виховання дітей та впровадження їх у освітній процес сучасної школи, використання педагогом творчого потенціалу народного мистецтва, формування у школярів естетичного сприймання дійсності, естетичного ставлення до навколишнього середовища, природи, застосування принципу кореляції різних видів мистецтва. Розвиток естетичних почуттів, смаків, художніх умінь, здібностей в галузі мистецтва - невід'ємна умова навчальних предметів початкової школи. Для досягнення мети було здійснено підбір комплексу методів дослідження рівня розвитку естетичного сприймання у дітей молодшого шкільного віку, педагогічного потенціалу використання комплексу мистецтв у контексті формування творчої особистості дитини, культури естетичного сприймання дітей, оволодіння цілісною системою знань про мистецтво. Нами зафіксований зріст рівня естетичного сприймання, пов'язаний із розвитком емоційно-почуттєвої сфери та творчого потенціалу дітей, що зумовлено результатом застосування методики активізації естетичного сприймання засобами залучення до української народної творчості.

Ключові слова: естетичне сприймання, естетичне виховання, український фольклор, творча діяльність, художня творчість, мистецька діяльність, творчий потенціал, інтегровані художньо-педагогічні технології.

Abstract. In our research, we cover the actual problems of aesthetic education of a young person's personality by means of Ukrainian folklore, the search for new approaches to the education and upbringing of children and their introduction into the educational process of the modern school, the use of the creative potential of folk art by the teacher, the formation of aesthetic perception of the reality, aesthetic attitude towards the environment, the application of the principle of correlation of various types of art. The development of aesthetic feelings, tastes, artistic skills, and abilities in the field of art is an essential condition for elementary school subjects. To achieve the goal, the selection of a set of methods for studying the level of development of aesthetic perception in children of junior school age, the pedagogical potential of using the complex of arts in the context of the formation of the child's creative personality, the culture of aesthetic perception of children, and the acquisition of a coherent system of knowledge about art was carried out. We have recorded growth in the level of aesthetic perception associated with the development of the emotional and sensory sphere and the creative potential of children, which is due to the application of a method of activating aesthetic perception by means of engagement in Ukrainian folk art.

Key words: aesthetic perception, aesthetic education, Ukrainian folklore, creative activity, artistic creativity, artistic activity, creative potential, integrated art-pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Національна система виховання постійно відтворює емоційно-естетичний, творчий, моральний та інтелектуальний потенціал рідного народу, створює умови для розвитку й розквіту природних задатків і талантів громадян України, формування духовного потенціалу нації, держави. Національне виховання реалізує глибоке і всебічне пізнання творчої спадщини рідного народу, його історії, культури, духовності, і на цій основі – пізнання кожним учнем, вихованцем самого себе як індивідуальності і як частки своєї нації, а через неї і всього людства. Естетико-виховна робота в сучасній початковій школі ґрунтується сьогодні на традиціях національного виховання, що відповідає потребам відродження

незалежної України. Посилена увага освітян до становлення та гармонійного розвитку особистості юних українців надає можливість для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування національної свідомості, гідності, патріотичних почуттів до рідної землі.

Аналіз попередніх досліджень. Естетичне виховання особистості було предметом наукового аналізу багатьох учених.. Так, у працях філософського (М.Бердяєв, Ю.Борев, І.Зязюн, П.Лавров, Л.Печко) та соціологічного (С.Комаров, В.Потапчик, Б.Шляхов.) спрямування естетичне виховання розглядається як засіб залучення до духовних і культурологічних цінностей суспільства. Дослідження загальної та вікової психології (Б.Ананьєв, Г.Балл, І.Бех, М.Боришевський, В.Вілюнас, П.Гальперін, О.Запорожець, В.Зінченко, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, В.Ядов, І.Якиманська та ін.) сприяли визначенню психологічних аспектів формування естетичних почуттів, мислення, розвитку можливостей молодших школярів, умов їх художньо-творчої самореалізації.

Використання українського музичного фольклору у виховних та навчальних цілях простежується і в педагогіці кінця XIX початку XX століття. Серед перших дослідників естетико-виховної ролі музичного фольклору в Україні слід назвати М.Леонтовича, М.Лисенка, К.Стеценка, Я.Степового,. На Західній Україні відповідний внесок зробили в цьому напрямку І.Воробкевич, А.Вахнянин, О.Нижанківський, В.Матюк, Д.Січинський. Ідею морально-естетичного виховання на основі народності з використанням різноманітних творів фольклору відстоювали видатні педагоги, письменники, прогресивні діячі освіти та мистецтва, серед яких Б.Грінченко, М.Драгоманов, О.Духнович, В.Карамзін, М.Костомаров, І.Котляревський, Л.Українка, І.Франко. Високо цінували роль народної творчості в естетичному вихованні учнів П.Блонський, В.Сухомлинський, К.Ушинський. Цей час відзначається значним посиленням інтересу діячів культури та літератури до збирання, вивчення і популяризації народної пісні шляхом художньої її обробки. В своїй музично-педагогічній діяльності вони дотримувалися принципу визначальної ролі музичного фольклору в навчальній і виховній роботі, що можна вважати значним педагогічним досягненням того часу. Поширення прогресивних тенденцій в музичному житті України, педагогічний досвід митців, виховна робота з дітьми сприяли появі перших збірок-зразків рідного фольклору: В.Верховинець «Весняночка», П.Козицький «Сонечко», А.Вахнянин «Малим дітям», «Збірки пісень з Поділля» та науково-методичних посібників з даного питання М.Леонтовича. Музично-педагогічна творчість В.Верховинця, П.Козицького, Л.Ревуцького сприяла подальшому розвитку основоположних засад виховання дітей шляхом залучення їх до вивчення творів дитячого фольклору, народної пісні й танцю.

Важливість естетичного виховання дітей на засадах народної педагогіки, українського фольклору представлені в дослідженнях сучасних вчених О.Воропая, Г.Довженюк, П.Гнатенка, В.Поплужного, В.Скуратівського, М.Стельмаховича. За останні десятиліття проведена значна дослідницька робота з проблеми естетичного виховання, але не до кінця розкритими залишаються питання формування та розвитку естетичного сприймання молодших школярів засобами народного мистецтва, які мають теоретичний і практичний інтерес.

Мета статті – з'ясувати теоретичні та практичні аспекти використання українського фольклору в процесі формування естетичного сприймання дітей та естетико-виховній роботі з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік – період активного всебічного розвитку духовного світу дитини. Л.Виготський, Г.Костюк, Б.Теплов стверджували, що даний вік – початок усвідомленого ставлення до різних видів мистецтва, мотивованого вибору художніх творів і розуміння їхнього змісту. «Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури. Музика є одним з найтонших засобів привернення до добра, краси, людяності» – писав В.Сухомлинський [5, с. 54].

Загальновідомо, що музична культура людини невід'ємна від культури народу, до якого вона належить або серед якого живе. Любов до народної музики, пісні – найприродніше і найглибше духовне начало людського життя. Протягом багатівкової історії український народ виховання дітей відбувалось поруч з народним мистецтвом, музичним фольклором. Недаремно в народі кажуть: «Музика без'язика, а людей збирає», «Де праця - там і пісня». Українські фольклористи К.Квітка, а також композитори М.Лисенко, М.Леонтович та інші не лише збирали народні пісні, а й обробляли їх для використання в процесі музичного виховання., оскільки музичний фольклор містить великий педагогічний потенціал та сприяє естетичному та духовному вихованню дітей.

Орієнтуючись на загальновідомі положення вітчизняної і зарубіжної музичної педагогіки слід усвідомити, що інтерес і любов до музичного фольклору, необхідно постійно і цілеспрямовано виховувати, починаючи з раннього дитинства. Колискові материнські наспіви, старовинні дитячі народні пісні, ігри повинні стати бажаним репертуаром в кожному класі та українській сім'ї. Отже, змалечку дітей потрібно залучати до слухання, співу фольклорних творів, їх слух поступово засвоїть мелодичні інтонації та ритмічні особливості, характерні для української музики, які стануть близькими, рідними і необхідними.

Серед багатьох важливих питань, пов'язаних з музично-естетичним вихованням дітей, варто звернути увагу на використання народної музики в початковій школі. Тому українська народна пісня повинна займати все більш вагоме місце в шкільних програмах з музики та навчальних посібниках. Нині діючі програми з музики для загальноосвітніх шкіл покликані сформувати у дітей музичну культуру, неодмінною частиною якої сьогодні є знання українського музичного фольклору, осмислення його самобутніх національних особливостей, творча інтерпретація фольклорних зразків. Ці програми ґрунтуються на визнанні виняткової ролі народного мистецтва в масовому музичному вихованні як засобу формування справжньої культури і духовності підростаючого покоління [2, с.6].

Таким чином, проникнення у поетичний світ народних мелодій забезпечує засвоєння дітьми характерної для українського народу образно-емоційної та музично-інтонаційної системи. Все коло героїв, образів, почуттів, з якими діти зустрічаються в народній музиці, впливає на формування їх духовного світу саме в морально-естетичному плані. Наприклад, колискові «Котику сіренький», ліричні «Несе Галя воду», побутові «Пряля», календарні «Щебетала пташечка», жартівливі «Гра в зайчика». Вони знайомлять дітей з українськими образами-символами, народними звичаями, традиціями.

На уроках музичного мистецтва діти вивчають пісні, які розповідають про героїчне історичне минуле українського козацтва, навчають учнів бути любити Україну, вчать хлопчиків шанобливого ставлення до жіноцтва, виховують якості доблесного служіння Вітчизні. Наприклад, увазі дітей пропонується українська народна пісня «Їхав козак на війноньку», що виконується в темпі маршу. З метою глибокого усвідомлення змісту пісні варто розглянути, проаналізувати і порівняти за змістом із піснею картину українського художника Михайла Кривенка «Їхав козак на війноньку». Іншою піснею героїчного характеру є пісня «Засвіт встали козаченьки», що розповідає про козацькі походи та героїчний дух українських козаків. Мелодія, ритм пісні передають патріотичні почуття захисників України.

Українська народна пісня в обробці Я.Степового «Щебетала пташечка» виховує бережливе ставлення дітей до навколишнього середовища, усвідомлення традицій, що пов'язані з різними порами року. Характер пісні, її мелодійна лінія тісно пов'язана з ніжним змістом народної поезії: «Щебетала пташечка під віконечком...». На її прикладі можна використати методичний прийом малювання музики, який значно покращує та активізує процес естетичного сприймання дітей.

Ефективним прийомом в початковій школі є необхідність учням навчитись визначати характерні типові інтонації музичної мови українського фольклору (області, регіону), знайомити з образною символікою, ритмічними особливостями, а також унікальними автентичними музичними інструментами, обрядовими піснями та звичаями, які цікаві, зрозумілі та близькі для сприймання учнів початкових класів. На нашу думку, важливо вивчати музичний фольклор не тільки як сукупність його видів і жанрів, а розкривати його як літопис життя народу від найдавніших часів до сьогодення, як цілісний духовний, матеріальний та практичний світ людини.

Ми вважаємо, що музика є складовою частиною народної творчості, тому повноцінне сприймання пісенних жанрів неможливе без зв'язку з іншими видами і жанрами фольклору. Увага вчителя до народної музики як цілісного явища допоможе розкрити і своєрідність народнопісенних жанрів, і особливості їх перетворення у творах композиторів-класиків.

Отже, формування естетичного досвіду учнів молодших класів засобами українського музичного фольклору здійснюється шляхом включення школярів в педагогічно скеровану художньо-естетичну діяльність. Це передбачає набуття дитиною не лише чуттєвого, а й інтелектуального та практичного досвіду в процесі спілкування з музичними творами. Досвід емоційно-чуттєвого реагування здобувається при сприйнятті учнями кращих творів національно-музичного фольклору та оволодінні навичками переносу здобутого чуттєвого досвіду на розуміння явищ навколишнього життя. Нагадаємо, що для досягнення оптимальних результатів, сприймання доцільно проводити в три етапи: мелодико – ритмічне диференційоване сприймання; поглиблений слуховий аналіз; цілісне сприймання [6, с.232].

Інтелектуальний досвід, зазначає Л. Масол, формується в процесі засвоєння знань про особливості української народної музики, специфіку морального та естетичного змісту через оволодіння засобами розумових дій (виділення головного, порівняння, узагальнення). У процесі роботи з українським музичним фольклором доцільно використовувати такі розумові дії, як наприклад: зіставлення та порівняння виконання народної пісні соло, хором, оркестром, ВІА; зіставлення різних по жанру народних пісень; диференціація вокальної та інструментальної партій під час співу та слухання; аналіз обробок народних пісень композиторів-класиків і сучасних обробок з боку мелодики, ритму, ладу, гармонічних, тембральних барв тощо [3 с. 54].

Отже, емоційно-чуттєвий і інтелектуальний досвід, виховання, стимулює розвиток моральних та естетичних якостей і здібностей школяра, що виражаються в поведінці та у виконанні цих творів дієвим проявом співчуття та співпереживання, тобто у набутті практичного досвіду. До якого, зокрема, відносяться

такі пов'язані з народнопісенним матеріалом навички як використання під час співу народних музичних інструментів, підбір по слуху, імпровізація, музикування, танцювальні рухи, та звичайно ж спів.

Ми вважаємо, що співацька діяльність у молодшому шкільному віці є важливим та дійовим засобом формування і розвитку загально-музичних здібностей та емоційності школярів. Учителю, виконуючи народну гру чи пісню, народжує все нові її варіанти, тим самим спонукаючи дітей шукати свої кольори, відтінки, пов'язуючи з загальним настроєм, конкретною ситуацією, життєвим контекстом. Під час розучування пісень, особливо ігрових, заклинки, приспівки, потрібно орієнтуватися на природне інтонування, опиратися на розмовне начало. Використання природно-розмовної невимушеної манери співу відкриває можливості створення значно більшої кількості співацьких колективів, залучення до вокального виконавства більш широкого кола школярів, відкриття для них невичерпної скарбниці пісенної культури, основою якої є саме музичний фольклор.

В результаті спеціального дослідження, нами з'ясовано дійсний стан розвитку естетичного сприймання дітей. Так, рівень розвитку естетичного сприймання до експерименту значно зріс після проведення експериментальної роботи. Але без спеціального стимулювання цей процес йде досить повільно. У контрольній групі до експерименту високий рівень спостерігається у 12%, середній – 45% і низький – 43%. Після проведення експерименту: високий рівень – 17%, середній – 45%, низький – 38%. Зростання обумовлено запропонованими методами і прийомами активізації естетичного сприймання засобами використання народного мистецтва та розширенням художнього світогляду дітей, зростанням зацікавленості творами народного мистецтва, індивідуальним і диференційованим підходами до формування естетичної оцінки, творчості. У експериментальній групі до експерименту високий рівень був у 10%, середній – у 46%, низький – у 44%. Після: високий – 28%, середній – 47%, низький – у 25%.

Порівняльне зіставлення результатів дослідження контрольної та експериментальної груп показують, що процес формування естетичного сприймання значно поліпшується, коли педагог дотримується методів та прийомів активізації творчої діяльності дітей, що містять в собі інтеграцію мистецтв, малювання музичних фольклорних сюжетів (« В гостях у героїв казки – опери « Коза – Дереза» М.Лисенка»), використовує цікаві художні техніки, декорування виробів, ліплення казкових персонажів, виготовлення народної іграшки з глини або тіста, декоративних рельєфів, ляльок для театру, замальовок сюжетів українських народних пісень.

Висновки. На нашу думку, в естетичному вихованні дітей народне мистецтво, народний живопис, український музичний фольклор, зокрема народна пісня, повинні бути домінуючими і вирішальними в формуванні правильних ідейно-естетичних уявлень, в надбанні художніх навиків, які дозволяють в майбутньому розкрити і оцінити красу, багатство як національної народної і професійної музики, так і творів світової культури. Отже, український музичний фольклор у взаємодії з народним живописом, усною народною творчістю, казкою, поезією є могутнім діючим засобом у процесі розвитку естетичної самосвідомості, національного характеру мислення, патріотизму.

Список використаних джерел:

1. Барановська І.Г. Розвиток музичної освіти України кінця XVII-XVIII ст. / І.Г. Барановська, Н.Г. Мозгальова, Л.М. Уманська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія: збірник наук. праць / за заг. ред. проф. О.А. Мельничук. – Вип. 25. – Вінниця : ФОРМ Корзун Д.Ю., 2017. – С. 30-34.
2. Казьмірчук Н.С. Формування творчої особистості майбутнього вчителя в процесі навчання у ВНЗ / Казьмірчук Н.С. // Наукові записки. Збірник матеріалів науково – практичної конференції викладачів і студентів.- Серія «Мистецтво».- Вінниця, 2017.- С. 75 -79.
3. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Масол // Шкільний світ. - 2002. - № 9. - С. 1-16.
4. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика / Н.Є. Миропольська. - К. : Парламентське видавництво, 2002. - 204 с.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Т. 1. – К. : Рад. шк., 1977. - С 55-209.
6. Тодосієнко Н.Л. Мистецтво як засіб формування естетичного сприймання у молодших школярів / Н.Л. Тодосієнко //Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VI школа методичного досвіду) : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 28-29 листопада 2016 р. / за ред.. Л.С. Бровчак, Л.В. Старовойт. – Вінниця : ФОРМ Корзун Д.Ю., 2016. – С. 232- 236.

Р.М. Мельникова, Г.Д. Кібалко, І.Д. Ботня, м. Ізмаїл, Україна
Ruslana Melnikova, Galina Kibalko, Irina Botnia, Izmail, Ukraine

І.ФРАНКО ТА Й.ГЕТЕ: ЛІРИЧНИЙ ДИСКУРС (СПЕЦИФІКА ІНТЕГРОВАНОГО УРОКУ)

Анотація. В статті зазначається, що концепцію «Нової української школи» побудовано на дитиноцентричному підході, тобто в центрі освітнього процесу – учні, їхні очікування та потреби, інтереси й життєві пріоритети, які формуються в результаті усвідомлення ціннісних категорій життя. Тому школа майбутнього в Україні мислиться передусім як дитиноцентрична, в якій учителі, батьки й учні перебувають у партнерських взаємостосунках. Щоб навчання було цікавим, щоб воно надихало дітей на творчість, критичне і креативне мислення, важливо, аби освітній процес відповідав емоціям та очікуванням молоді.

У статті розглянуто проблему стрімкого падіння інтересу учнів до навчання. На цю тенденцію, що з'явилася в школі ще в середині 70-х років ХХ століття, педагогіка відреагувала нестандартними уроками, які являють собою механізм, орієнтований на якість інформації, а не на її кількість. Метою цього механізму є як гармонійний розвиток особистості, так і надання оптимальних умов для цього розвитку. Головне завдання нестандартних уроків – пробудження інтересу до навчання. Зазначається, що інтегровані уроки ставлять за мету спресувати споріднений матеріал декількох навчальних предметів навколо однієї теми (в нашому випадку українську, зарубіжну літературу, німецьку мову, співи). Підкреслюється, що такі уроки характеризуються високою інформативністю, фундаментальністю, різноплановістю. Учні розглядають певне явище з різних боків у межах не одного, а кількох наук, при цьому підвищують і поглиблюють рівень власних знань, формують таку систему знань, яка відповідала б актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства, держави.

У статті аналізуються інтегровані уроки як один із видів нетрадиційних уроків літератури, розкриваються особливості структури й технології проведення інтегрованих уроків; визначається важливість їх використання у практиці навчання української та зарубіжної літератур. У статті обґрунтовано висновок, за яким нестандартний урок є найефективнішим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів на прикладі уроку української літератури.

Ключові слова: урок, урок української літератури, урок зарубіжної літератури, урок німецької мови, нетрадиційний урок, інтегрований урок – композиція, міжпредметні зв'язки, міжпредметна інтеграція, І.Франко, збірка «Зів'яле листя», Й. Гете.

Summary. The article states that the concept of the "New Ukrainian School" is based on the child-centered approach, that is, in the center of the educational process - the pupils, their expectations and needs, interests and life priorities, which are formed as a result of awareness of the value categories of life. Therefore, the school of the future in Ukraine is thought to be primarily child-centered, in which teachers, parents and pupils are in partner relationships. In order to make learning interesting, so it inspired children to creativity, critical and creative thinking, it is important that the educational process meets the emotions and expectations of young people.

The article deals with the problem of the rapid decline of interest in learning. In this trend, which appeared in school back in the mid 70-ies of XX century, education has responded unconventional lessons, which are a mechanism that focuses on the quality of information rather than its quantity. The aim of this mechanism is as harmonious development of the individual and provide optimal conditions for this development. The main objective of unusual lessons – is awakening interest of pupils to learn. It is noted that the integrated lessons aim to constrict the related material of several educational subjects around one topic (in our case, Ukrainian, foreign literature, German language, singing). It is emphasized that such lessons are characterized by high informativeness, fundamentality, versatility. Pupils consider a certain phenomenon from different points of view within the limits of not one, but several sciences, thus increasing and deepening the level of their own knowledge, forming a system of knowledge that corresponds to the actual and perspective needs of the individual, society, and the state. In the article the conclusion, which is unusual lesson most effective means to enhance the cognitive activity of pupils as an example lesson Ukrainian literature.

The article analyzes the integrated lessons as one of the types of non-traditional lessons of literature, features of the structure and technology of conducting integrated lessons are revealed; the importance of their use in the practice of teaching Ukrainian and foreign literature is determined.

Key words: lesson, lesson of Ukrainian literature, lesson of foreign literature, lesson of the German language, non-traditional lesson, integrated lesson – composition, interdisciplinary connections, interdisciplinary integration, I. Franko, collection «Ziv`yale lystya», J. Goethe.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку суспільства, процеси демократизації і гуманізації в Україні ХХІ століття зумовлюють істотні зміни змісту й організації системи освіти, яка спрямована на формування цілісної особистості з гнучким розумом, швидкою реакцією на все нове, з розвиненими потребами подальшого пізнання і самостійних дій, добрими орієнтувальними навичками в суспільному середовищі.

«...школа майбутнього в Україні мислиться передусім як дитиноцентрична, у якій учителі, батьки й учні перебувають у партнерських взаємостосунках. Щоб навчання було цікавим, щоб воно надихало дітей на творчість, критичне і креативне мислення, важливо, аби освітній процес відповідав емоціям та очікуванням молоді» [1, с. 2].

Педагогіка співробітництва найбільше відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, активізує пізнавальну діяльність школярів, забезпечує партнерство вчителя й учня, допомагає розв'язати суспільно та особистісно найважливіші навчальні й життєві проблеми. За такого підходу учень є співавтором уроку, а завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити індивідуальні здібності й нахили дітей, створити сприятливі умови для подальшого розвитку їх. Досягненню окресленої мети сприяє використання нестандартних форм навчання.

Нестандартний урок – це творча самореалізація вчителя, вияв неповторної його індивідуальності, а для школярів – це свято творчої праці. Саме на таких уроках діти залучені до активної діяльності, вони грають, моделюють, інсценізують твори тощо. З-поміж нестандартних форм організації навчання в умовах сучасної освіти чільне місце займають інтегровані.

Мета статті – визначити особливості інтегрованих уроків, з'ясувати структуру й технологію їх проведення в умовах компетентісно орієнтованої мовної освіти в сучасній школі.

Інтегрований урок – «урок, на якому вивчають складні питання, що є предметом розгляду різних навчальних дисциплін, наприклад, мови й літератури; мови й історії; мови, літератури й образотворчого мистецтва, меншою мірою – мови й математики, мови й географії» [3, 61].

Дослідженням інтеграції у дидактичному плані займалися С.Гончаренко, Ю.Жидецький, В.Сидоренко, В.Фоменко та ін.

«Інтегровані уроки ставлять за мету спресувати споріднений матеріал декількох навчальних предметів навколо однієї теми, характеризуються високою інформативністю, фундаментальністю, різноплановістю. Діти розглядають якесь явище, поняття з різних боків у межах не одного, а кількох наук, при цьому підвищують і поглиблюють рівень власних знань, формують таку систему знань, яка відповідала б актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства, держави» [2, с. 12].

Структура інтегрованих уроків може бути різною, вона залежить від специфіки матеріалу, що інтегрується, зумовлюється цілями і завданнями, де-термінується змістом навчання, особливостями діяльності вчителів та учнів. Пропонуємо до вашої уваги інтегрований урок з української літератури, апробований вчителями загальноосвітньої школи № 16 м. Ізмаїла Одеської області.

Тема: «Твою красу я переллю в пісні...» (вивчення поетичної збірки І.Франка «Зів'яле листя в контексті європейської інтимної лірики).

Мета уроку: ввести учнів у чарівний світ лірики І.Франка та Й.Гете, дати загальну характеристику збірки «Зів'яле листя»; розвивати вміння аналізувати ліричні твори, виразно читати напам'ять; виховувати вміння розуміти прекрасне, прищеплювати любов до поезії.

Тип уроку: інтегрований урок-композиція.

Обладнання: виставка творів поетів, мультимедійна презентація.

Перебіг уроку

*Твою красу я переллю в пісні,
Огонь очей в дзвінкій хвилі мови,
Коралі уст у ритми голосні...*

І.Франко

1. Вступне слово вчителя (вчитель української літератури).

Доброго дня, діти! Доброго дня, шановні гості! Ми вітаємо Вас у спеціалізованій загальноосвітній школі № 16 м. Ізмаїла з поглибленим вивченням німецької мови. Наша школа бере участь у міжнародному проєкті «Молодь обирає майбутнє» у рамках обміну учнями України та Німеччини. Щороку учні нашої школи подорожують Німеччиною, зустрічаються зі своїми німецькими друзями. Сьогодні ми завітали до наших німецьких друзів, у яких виникло палке бажання дізнатися про видатних письменників України, а вони нас ознайомлять з видатними митцями поетичного слова своєї країни.

Вічна загадка любові, життя люблячого серця, різні відтінки людських стосунків завжди були в центрі

уваги поезії. Сьогодні ми звертаємося до творчої спадщини справжніх митців кохання – І.Франка та Й.Гете, які намагалися красу коханої перелити в пісні, Огонь очей в дзвінкій хвилі мови, Коралі уст у ритми голосні...

У кінці ХІХ ст. власний варіант ліричної драми кохання представив світові великий українець І.Франко. 60 поезій, у яких ліричний герой розповідає про муки нерозділеного почуття, об'єднав у 3 цикли – «жмутки» і дав збірці назву «Зів'яле листя». Образ зів'ялого листя алегоричний, автор визначає його як «завмерлеє в серці кохання»... (звучить романс «Ой ти, дівчино, з горіха зерня»).

Три імені сяють на небозводі Франкової любові. «Тричі мені являлася любов» - так починається один із віршів збірки «Зів'яле листя» (учениця читає вірш «Тричі мені являлася любов»):

Тричі мені являлася любов.
Одна несміла, як лілея біла,
З зітхання й мрій уткана, із обснов
Сріблястих, мов метелик, підлетіла.
Купав її в рожевих блисках май,
На пурпуровій хмарі вранці сіла.
І бачила довкола рай і рай!
Вона була невинна, як дитина,
Пахуча, як розцвілий свіжо гай [4, с. 42].

Учениця розповідає про перше кохання І.Франка. У біографії І.Франка О.Рошкевич займає певне місце. Він дружив з нею у молоді роки, закохався в неї. Народилася вона у селі Лолин, над річкою Свічею. Перший раз Франко побачив Ольгу в 1874 році. Було їй тоді 20 років. Разом зі своєю сестрою Михайлиною вона збирала етнографічні матеріали, з яких частина була надрукована. За порадою Франка обидві сестри бралися до літературної праці. Ольга добре знала німецьку та французьку мови. Друкуючи свої записи, підписувалась псевдонімом «Наdejда». Їй присвятив І.Франко першу збірку своїх віршів «Баляди і розкази», видану в 1876 році. Він написав до неї багато листів. 12 червня 1877 року Франко і його товариші були арештовані. Президія намісництва у Львові висилає лолінському старості розпорядження про необхідність з'язувати характер зв'язків між О. Рошкевич та І. Франко. 29 липня 1877 року долинський помічник старости писав, що стосунки Франка з Рошкевич мали більш сімейний характер, бо Франко хотів з нею одружитися.

У Ольги був сильний характер, і вона слухати не хотіла, щоб розірвати відносини з Франком. Вона виїжджала на зиму до Іванівки, а звідти – до Франка. В їхніх листах ще повно надії на спільне життя та майбутнє. Для себе на весілля вони готували подарунок: збірку пісень, записаних у Лоліні. Ці пісні збирала Ольга. Потім, після Іванівки, було повернення в рідний Лолин. Франко просидів у тюрмі до слідства 7 місяців. Вийшовши з тюрми, Франко таємно від усіх приїздить до Лолина, щоб побачитися з Ольгою. Старий Рошкевич так допікав дочці знайомством з Франком, що та примушена була залишити сім'ю і вийти заміж за богослова Володимира Озаркевича. Шлюб відбувся у вересні 1879 року і дуже пригнітив Івана Франка. Він розуміє, що юна любов зів'яла, як вирвана з грядки квітка і нагадуватиме про себе тільки уві сні, тому красу коханої він обіцяє перелити у пісні.

Учень читає вірш «Хоч ти не будеш цвіткою цвісти»:

Хоч ти не будеш цвіткою цвісти,
Левкоюю пахуче-золотою,
Хоч ти пішла серед юрби плисти
У океан щоденщини й застою...
Я понесу тебе в душі на дні
Облиту чаром свіжості й любови
Твою красу я перелю в пісні,
Огонь очей в дзвінкій хвилі мови,
Коралі уст у ритми голосні... [4, с. 34].

І.Франко розумів, що одружившись, Ольга піде битою дорогою, якою йшли тисячі жінок. Час все зруйнує. Обсядуть її діти, щоденні турботи...

Зі своїм чоловіком Ольга жила не дуже щасливо. Підкреслювала, що побралася з ним не по любові, а в наслідок тяжких обставин. Саме в цей час Ольга вирішила здійснити задумане: стати письменницею. Перші кроки в літературі, підтримка І. Франка вселяли надію в Ольгу. Вона гарно перекладає, але написати самостійну річ не може. Наприкінці 1879 року Ольга покидає назавжди Лолин і переїздить до чоловіка. Франко і Ольга поступово віддалялись одне від одного. Ольга стала сумніватися в любові Франка. Між ними почалися непорозуміння. Листи до Франка Ольга пише все рідше.

У 1912 році Ольга залишилася вдовою. Деякий час живе у сестри Михайлини, а коли захворіла дружина чоловікового брата, приїздить до Львова. Вона уникає зустрічі з Франком. Перед смертю Франко переказував,

щоб Ольга прийшла попроситися. Але вона відповіла відмовою і до кінця свого життя шкодувала, що не виконала останнього бажання людини, яку так пристрасно любила, яка принесла їй стільки радості й страждань. Коли 31 травня 1916 року повз її вікна проходив похорон і везли тіло її нареченого, Ольга з невимовним жалем дивилася на похід, але приєднатися до нього не мала сил – була немічна.

Ользі Рошкевич Іван Франко присвятив 1X поезію другого жмутка в «Зів'ялому листі».

Учениця читає вірш «Чому не смієшся ніколи?»:

Чому не смієшся ніколи?
Чи в твоєму серці зима,
І горе зморозило душу,
Що сміху у горлі нема... [4, с. 28].

Учитель української літератури. І.Франко любив Ольгу все життя. Ідеал не перестає ніколи бути ідеалом, навіть якщо його і втрачають. Коли чуття брало гору над розумом, усі жіночі образи ставали схожими на Ольгу. Він буде писати про жіночу долю в галицьких народних піснях, а еством відчувається присутність Ольги – то ще дівчиною, то вже заміжною, такою, що запропастила свою долю... Він бачив скрізь Ольгу. Від того трагедія ставала ще відчутнішою.

І.Франко стверджував своїм життям і творчістю, як і великий Й.Гете, що генії і любов народжуються не так уже й часто, щоб доповнювати одне одного.

Учитель німецької мови. Подібні почуття, викликані коханням, знаходимо й у творчості Й.Гете.

Учениця розповідає про стосунки між Й.Гете та Фрідерікою Бріон, дочкою священика: Am gefährlichsten für Goethe wurde wiederum eine Liebesaffäre. In Sesenheim, einem kleinen Dorf 30 km nordöstlich von Straßburg, verliebte er sich in die Pfarrerstochter Friederike Brion (1752-1813), der er nach seiner ersten Begegnung einen anrührenden Brief schrieb. Die Liebe dauerte ein Dreivierteljahr. Sie war so innig – Zeugnis dafür sind seine Gedichte aus dieser Zeit -, wie man es sich inniger nicht vorstellen kann. Goethe hielt aber der wachsenden Verantwortung nicht stand. Im Gefühl tiefer Schuld verließ er Friederike Hals über Kopf, ohne von ihr persönlich Abschied genommen zu haben.

Учениця читає вірш «Побачення та розлука» (1771), присвячений Ф.Бріон.

Після одруження Ольги І. Франко повертається у Нагуєвичі. Рідне село не дало йому захисту. Кохана жінка втрачена назавжди, немає ні матері, ні батька. Замінила їх мачуха та вітчим, Гриць Гаврилик. Вітчим не раз радив Іванові в руки ціп і працювати, якщо той не може втриматися між панами. Поїхавши у Дрогобич, Франко отримує паспорт. З паспортом на руках він їде у Станіслав, щоб зібрати матеріал про еміграцію, гуртки, повстання. Тут він знайомиться з Юзефою Дзвонковською. Це вродлива, розумна дівчина, в яку закохані члени гуртка, але вона нікому не відповідає взаємністю. На Франка вона справила сильне враження. Він покохав її. Вони писали одне одному листи. Якось у листі Франко звернувся до її матері, просячи руки Юзефи. З відповіді Франко зрозумів, що дівчина відмовила йому. Юзефа хворіла на туберкульоз і тому відмовляла всім, але знав про це лише Франко.

Учитель української літератури. Відійшла в минуле Ольга. У неї помер уже син – первісток, і Франко, довідавшись про це, подумав, що якби то був їх син, може, жив би. Не прийняла його любові Юзефа, якої вже теж не було на світі. А в серці лишився тільки страшний та пекучий біль.

Учениця читає вірш «Лиш біль страшний, пекучий в серці там...»:

Лиш біль страшний, пекучий в серці там
Все заповнив, усю мою істоту.
Лиш біль і се страшенне: бам, бам, бам,
А сліз нема, ні крові, ані поту.
І меркне світ довкола, і я сам
Лечу кудись в бездонну стужу й слоту.
Ридать! кричать! – та горло біль запер.
Вона умерла! – Ні, се я умер [4, с. 37].

Звучить пісня «Чого являєшся мені у сні?»

Питання до учнів:

- Що змальовано в поезії?
- Якою постає кохана дівчина поета?
- Як побудований цей твір?
- Скласти асоціативний ланцюжок: кохання – почуття – радість... (щастя, життя, біль, сум, страждання)
- Передати емоційні стани, їх послідовність за строфами вірша (біль, страждання – образа; докір – прощання; біль – як радість).

Учитель української літератури. Де ж порятунок? І.Франко вірив, що любов врятує його від отих земних незгод. Отже, прощай, Ольго, прощай, Юзефо... Тільки праця, тільки праця – ось що тепер його врятує.

Учитель української літератури. І.Франко так само, як Й.Гете, щиро вірив, що рідна земля дає їм сили, творче натхнення, віру, дарує любов до матері, до коханої жінки.

Учень читає вірш «Явилась третя – жінчина чи звір?»:

Явилась третя – жінчина чи звір?
Глядиш на неї – і очам приємно,
Впивається її красою зір.
То разом страх бере, душа холоне
І сила розпливається в простір [4, с. 49].

Учитель української літератури. Целіна Журовська – це «гордая душа», як називав її І.Франко, завдала серцю поета щастя і горе, радості і муки.

Учениця читає вірш «Мойї не мойї», присвячений Ц. Журовській (збірка «Мій Ізмарагд»):

Поклін тобі, моя зів'яла квітко,
Моя розкішна, невідступна мріє,
Остатній сей поклін!
Хоч у житті стрічав тебе я рідко,
Та все ж мені той спогад серце гріє,
Хоч як болючий він [4, с. 61].

Учитель німецької мови. У кінці свого життя Гете одружився (вперше) на Кристині Вульпіус, після 17 років сумісного життя.

Учень розповідає про їх стосунки: seit 1788 lebte Goethe mit Christiane Vulpius zusammen, die 1789 einen Sohn, August, zur Welt brachte. Goethe heiratete Christiane erst 1806, aber auch danach dauerte es noch einige Zeit, bis sich die Geseleschaft in Weimar mit diesem unschicklichen Verhältnis abgefunden hatte.

Goethe versah die erste Fassung seines Gedichtes mit dem Datum «26.08.1813», womit er seine Frau an die 25. Wiederkehr ihrer Begegnung erinnern wollte. Damals hatte Goethe sein Blümchen gefunden.

Учениця читає вірш, присвячений Кристині Вульпіус, на 25-річницю їх сумісного життя.

Учень розповідає про знайомство І.Франка зі своєю майбутньою дружиною. У березні 1885 р. в Києві Франко знайомиться з Ольгою Хоружинською. Це була розвинена й освічена дівчина з демократичними поглядами, привітна й дотепна. Франко дивився на неї, як на жінку-друга, товариша та сподвижника в боротьбі. Восени цього ж року він пише Ользі листа з проханням стати його дружиною. Із листування Ольги та Франка відомо, що він не кохав її так, як кохав Рошкевич. Ольга це також знала, але вона любила його і тому погодилась. 16 травня 1886 року в Павлівській церкві у Києві відбувся шлюб І.Франка з О. Хоружинською.

Учениця співає пісню на слова І. Франка «Як почувеш вночі край свого села».

Одружившись з ним і приїхавши до Львова, Ольга, певно, була розчарована. Згодом стали з'являтися на світ діти: троє синів і дочка. Діти часто хворіли, немає за що жити, але вона справляється з усім. Ольга була вірною дружиною, багато допомагала своєму чоловікові у написанні та виданні творів, переживала з ним і радість, і горе. У Франка з'являються перші ознаки хронічного поліартриту. Він збирається працювати у Львівському університеті, бере участь у конкурсах, але дорога до університету йому назавжди закрита. Для Ольги то був крах. Їй було важко і фізично, і духовно, зникли всі надії на краще. Події цих років порушують її психіку, починаються напади божевілля. У 1903 році загострюється хвороба Франка – настає параліч рук. У 1913 році помирає їх старший син Андрій. Наприкінці наступного року Франко змушений віддати дружину до закладу божевільних, звідки вона виходить у 1918 році.

17 липня 1941 року її не стало. Похована вона на Личаківському кладовищі поряд з Франком.

Учитель української літератури. Спасибі поетам за те, що вони вміли так щиро кохати і мали талант донести до людей свої почуття, спасибі за те, що створили неповторну пісню великої любові, яка лунатиме вічно.

Домашнє завдання: написати твір-мініатюру «Кохання – щастя чи в'язниця, Бог від якої заховав ключі?»

Список використаних джерел:

1. Дроздовський Д. Виклики й перспективи реформування сучасної освіти в Україні / Д. Дроздовський // Дивослово. – 2018. - № 1. – С. 2 – 6.
2. Кучеренко І. Інтегровані уроки як вид нестандартної організаційної форми навчання української мови / І. Кучеренко // Українська мова і література в школі. – 2011. - № 3. – С. 10 – 14.
3. Пентиліук М. Словник – довідник з української лінгводидактики / М. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – 148 с.
4. Франко І. Твори: в 20 т. – К., 1952. – Т. 11. – 574 с.

УДК 378.016:[373.3.016:7]

Т.В. Коваль, О.А. Шикирінська, Вінниця, Україна
T.V. Koval, O.A. Shykyrinska, Vinnitsa, Ukraine
tanyabyzja@uk.net,

МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Анотація. З огляду на потреби сучасного українського суспільства метою освітньої ланки, що відповідає за підготовку педагогічних кадрів, є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах.

У реалізації культуротворчої функції в процесі підготовки майбутнього педагога особлива роль відведена мистецтву. Нині стає очевидним, що лише ті наукові положення матимуть перспективу, які покладаються на особистість в її сутнісному вимірі, звертаються до її свідомості й самосвідомості, до вищих її почуттів в опануванні морально-духовної культури свого народу і людства в цілому.

Особливу цінність у процесі культурної ідентифікації педагога, вибору ним культуродоцільного й культуротворчого образу професійної діяльності мають твори народного мистецтва. Адже цілком очевидно, що людина ніколи і ні за яких обставин не вивільняється від тих джерел, на яких формувалися її єство, характер, глибинна ментальність. Тому до національного потрібно повертатися в освіті і в культурі, в теорії і в практиці.

Мистецько-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів, що базується на використанні творів народно-музичного мистецтва, передбачає етапну організацію процесу засвоєння студентами змісту мистецько-професійної освіти в спеціально створеному педагогічному середовищі. Цей процес є послідовністю знаннево-мотиваційного, інтерпретаційно-творчого, операційно-діяльнісного етапів, кожен з яких супроводжується використанням педагогічно доцільних форм, методів, прийомів, технологій роботи зі студентами, спрямованих на формування в них професійної компетентності щодо використання творів народного музичного мистецтва в освітній роботі з молодшими школярами, набуття досвіду художнього спілкування з музичним фольклором.

Ключові слова: мистецька підготовка, мистецько-професійна освіта, музичний фольклор, культурологічний підхід.

Summary. Taking into account the needs of modern Ukrainian society, the goal of the educational unit responsible for the training of pedagogical personnel is the creation of such a system of pedagogical education, on the basis of national achievements of world significance and established European traditions, provides the formation of pedagogical workers capable of carrying out professional activities on democratic and humanistic principles.

In implementing the cultural function in the process of preparing the future teacher, a special role is assigned to art. Now it becomes obvious that only those scientific positions will have a perspective that relies on the personality in its essential dimension, turn to its consciousness and self-awareness, to its higher senses in mastering the moral and spiritual culture of its people and humanity as a whole.

The works of folk art have a special value in the process of cultural identification of the teacher, his choice of cultural and cultural image of professional activity. It is quite obvious that a person is never and under no circumstances released from the sources on which its essence, character, deep mentality was formed. Therefore, it is necessary to return to the national one in education and in culture, in theory and in practice.

The artistic and pedagogical preparation of the future primary school teacher, based on the use of works of folk music, presupposes a step-by-step organization of the process of mastering the content of artistic and vocational education by students in a specially created pedagogical environment. This process is a sequence of knowledge-motivational, interpretationally creative, operational-activity stages, each of which is accompanied by the use of pedagogically appropriate forms, methods, techniques, techniques of working with students, aimed at developing their professional competence in using the works of folk music in the educational work with younger schoolchildren, the acquisition of experience in artistic communication with musical folklore.

Key words: artistic training, artistic-professional education, musical folklore, cultural approach.

Постановка проблеми. Динамічність суспільних процесів, зміна світоглядних орієнтирів, інтенсивний інформаційно-технологічний поступ країни, інтеграція України в Європейське освітнє співтовариство з кожним днем висувують нові вимоги до підготовки педагога, визначають нові стратегічні вектори розвитку вітчизняної педагогічної освіти. З огляду на потреби сучасного українського суспільства метою освітньої ланки, що відповідає за підготовку педагогічних кадрів, є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці [4]. Щоб закріпити прорив до нової гуманістичної, істинно національної школи, зазначає акад. О.Савченко, суспільству треба плекати **особистість** учителя. [6]. Гуманістична і гуманітарна природа вчительської праці, її різнобічність потребує формування майбутнього педагога не як предметника, а як людини культури, яка має значний особистісний вплив на вихованця [6, с.3].

Аналіз попередніх досліджень. У педагогічних дослідженнях, присвячених з'ясуванню методологічних засад сучасної вищої професійної освіти, особлива увага акцентується на підсиленні культуромісткості професійної підготовки майбутніх фахівців й упровадження культурологічного підходу. З. Донець зазначає, що система освіти й система культури поза взаємопроникненням не можуть виконувати головної своєї місії – гуманітарної (людиноформної) [2, с. 157]. Тільки освіта, орієнтована на людину і культуру, зауважує С. Сисоєва, сприятиме творенню людини як найвищої цінності суспільства [7 с. 40-41].

У контексті культурологічного підходу освіта розглядається дослідниками як соціокультурна система, в межах якої здійснюється трансляція культурних норм і цінностей, розвиток людини як суб'єкта культури (Є. Бондаревська, З. Донець, А. Запесоцький, І. Зязюн, В. Краєвський, С. Операйло, О. Рудницька, Г. Тарасенко, О. Щолокова та ін.). Проникаючи в площину педагогічної освіти, культурологічний підхід сприяє формуванню гуманістичного світогляду педагога, методологічному осмисленню ним освітніх реалій і нерозривно пов'язаного з цим його професійного становлення й розвитку [7, с. 42].

Таким чином, нині особлива увага акцентується на підсиленні культуромісткості професійної підготовки майбутніх фахівців й упровадження культурологічного підходу. Цілком очевидно, що система освіти й система культури поза взаємопроникненням не можуть виконувати головної своєї місії – гуманітарної (людиноформної). Тільки освіта, орієнтована на людину і культуру сприятиме творенню людини як найвищої цінності суспільства. Культура, як слушно зауважувала проф. О.Рудницька, – це середовище, що вирощує і живить особистість [5, с.6].

Метою статті є визначення етапів організації мистецько-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів що базується на використанні творів народно-музичного мистецтва, для кращого засвоєння студентами змісту мистецько-професійної освіти в спеціально створеному педагогічному середовищі.

Виклад основного матеріалу. У реалізації культуротворчої функції в процесі підготовки майбутнього педагога особлива роль відведена мистецтву. Нині стає очевидним, що лише ті наукові положення матимуть перспективу, які покладаються на особистість в її сутнісному вимірі, звертаються до її свідомості й самосвідомості, до вищих її почуттів в опануванні морально-духовної культури свого народу і людства в цілому. Саме мистецтво, за словами проф. Г.Тарасенко, визначає повноцінний розвиток загальної культури майбутнього педагога, забезпечує художнє пізнання ним світу, завдяки чому картина світу, що формується у свідомості вчителя, набуває завершеності, цілісності, наповнюється особистісним смислом ставлення до майбутньої професійної діяльності [8].

Особливу цінність у процесі культурної ідентифікації педагога, вибору ним культуродоцільного й культуротворчого образу професійної діяльності мають твори народного мистецтва. Адже цілком очевидно, що людина ніколи і ні за яких обставин не вивільняється від тих джерел, на яких формувалися її ество, характер, глибинна ментальність. Тому до національного потрібно повертатися в освіті і в культурі, в теорії і в практиці. За словами акад. В.Андрущенка, це – альфа і омега життєвого процесу загалом та освіти як його складової [1, с. 46]. Особлива роль у цьому контексті відводиться музичному фольклору, у якому, на думку дослідників, утілено найвищі цінності й найвартісніші ідеї українського народу, найяскравіше відображено і найкраще збережено представлений у високохудожній образній формі традиційний виховний ідеал.

Забезпечення національного характеру педагогічної освіти уможливорюється через відтворення у її змісті національних традицій, осмислення культурно-історичного та художнього значення здобутків українського народу, виявлення можливостей їх використання у розвитку загальної і професійної культури майбутніх педагогів. Мистецько-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів, що базується на використанні творів народно-музичного мистецтва, передбачає етапну організацію процесу засвоєння студентами змісту мистецько-професійної освіти в спеціально створеному педагогічному середовищі. Цей процес є послідовністю знаннево-мотиваційного, інтерпретаційно-творчого, операційно-діяльнісного етапів, кожен з яких супроводжується використанням педагогічно доцільних форм, методів, прийомів, технологій роботи зі студентами, спрямованих на формування в них професійної компетентності щодо використання творів народного музичного мистецтва в

освітній роботі з молодшими школярами, набуття досвіду художнього спілкування з музичним фольклором.

Так, метою **знаннєво-мотиваційного етапу** підготовки є створення теоретичного фундаменту для набуття практичних умінь щодо організації ефективної навчально-виховної роботи на музично-фольклорному матеріалі; формування в них ціннісного ставлення до музичного фольклору та орієнтирів на його використання в майбутній професійній діяльності. У відповідності з поставленими цілями робота на етапі здійснюється засобами *власне навчальної діяльності студентів* в межах навчальних дисциплін інваріантної і варіативної складових навчального плану [9]. З метою формування в майбутніх учителів професійних мотивів використання музичного фольклору в навчально-виховному процесі школи I ступеня широко практикується створення ситуацій мистецького сприймання й оцінки народно-пісенних творів, збагачення емоційно-чуттєвих реакцій під час сприймання музики; залучення студентів до творчо-рефлексивної діяльності в процесі спілкування з музичним народним мистецтвом. Зокрема, у процесі художнього спілкування з музичним фольклором майбутні вчителі залучаються до “малювання” художньої картини пісні за допомогою слова чи образотворчих засобів, відтворюють події, зображені в ній. Студенти складають “історичні” описи “минулого” чи “майбутнього” пісні, змінюють її початок, кінцівку тощо [3].

Інтерпретаційно-творчий етап мистецько-педагогічної підготовки майбутніх педагогів націлений на формування в них здатності творчо оперувати засобами музичного фольклору, проектувати можливі варіанти їх використання в педагогічній роботі. Відповідно до цього студенти активно залучаються до квазіпрофесійної діяльності, що передбачає моделювання в аудиторних і позааудиторних умовах педагогічних ситуацій, максимально наближених до реальних; проводиться робота щодо удосконалення в майбутніх учителів навичок художньо-педагогічної інтерпретації та виконання фольклорних творів, формування в них здатності до педагогічної рефлексії. Так, студенти оволодівають уміннями аналізувати твори музичного фольклору шляхом написання анотацій, створення музичних скарбничок-словничків та ін., здійснювати їх художню інтерпретацію (тут є доцільними створення музичних колекцій, драматизації, інсценізації, театралізації, пластичні мініатюри, пантоміми-імпровізації, хореографічні етюди) [10]. Зокрема, майбутні педагоги інсценізують дитячі пісні В. Верховинця, добираючи пластично-руховий і музичний супровід (“Печу, печу хлібчик”, “Біла квочка”, “Ведмедик і лісові звірята” та ін.), фрагменти українських мультфільмів за мотивами народних казок, роблять театральні постановки українських народних пісень та ін. На цьому етапі є доречною система творчих завдань інтегративного типу, що передбачають активізацію у студентів міжсенсорних образних асоціацій під час сприймання музичного фольклору. Серед них: укладання лепбуків “Образ матері у мистецтві”, “Терниста жіноча доля”, “Таємничий світ колісанки” та ін.; створення колірної палітри настроїв пісні; зображення мелодичного рисунку пісні графічними засобами; “кадрування” пісні; відображення музичних ритмів засобами орнаменту; характеристика музичної форми засобами витинанки; “оживлення” пісень за допомогою пантоміми, міміки, жестів, рухів та ін. [3].

Дієво-практичне оволодіння вміннями організовувати педагогічно доцільне й методично грамотне спілкування молодших школярів з творами музичного фольклору, а також удосконалення виконавської майстерності майбутніх учителів у роботі з народною піснею забезпечується операційно-діяльнісним етапом професійної підготовки. Засобом організації роботи на етапі є навчально-професійна діяльність студентів, що передбачає їх включення в педагогічні ситуації. Зокрема, це розробка і проведення уроків, виховних заходів під час проходження педагогічної практики, створення та виконання мистецько-педагогічних проектів, як-от: “Природа в українській народній пісні”, “Материнські співочі обереги”, “Чарівний світ музичної казки”, тощо, участь у концертній діяльності. Цікавою і дієвою формою роботи зі студентами є “Театр української народної пісні”, в межах якої студенти залучаються до постановок й акторського виконання різного роду вистав і дійств. Серед них: свята “Івана Купала”, “Андріївські вечорниці”, “Радісно співаєм – весну зустрічаєм”, музичні казки “Коза-Дерева”, “Пан Коцький” та ін. [3].

Висновки. Таким чином, вище сказане дозволяє зробити висновок, що реалізація культурологічного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього педагога потребує спеціально створеного у вищому навчальному закладі педагогічного середовища, яке б забезпечувало глибинне освоєння й трансляцію культурно-історичних цінностей, формування моделі майбутньої культуродоцільної професійної діяльності. Найбільш дієвим засобом вирішення цього завдання є залучення майбутніх учителів до спілкування з творами народного мистецтва як важливого механізму культурної спадкоємності, форми збереження і розвитку культурного надбання нації.

Список використаних джерел:

1. Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти : монографія / Г. Онкович, В. Андрущенко, М. Бойченко та ін. ; ред. кол.: В. Кремень (гол.), В. Андрущенко, В. Луговий та ін. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 333 с. – (Серія “Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми”).
2. Донець З. Ф. Культурознавчі основи забезпечення вищої гуманітарної освіти / З. Ф. Донець // Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти : монографія / Г. Онкович, В. Андрущенко, М. Бойченко та ін. ;

ред. кол.: В. Кремень (гол.), В. Андрущенко, В. Луговий та ін. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 153-224. – (Серія “Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми”).

3. Коваль Т. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання музичного фольклору в навчально-виховній роботі з учнями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Тетяна Василівна Коваль ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2016. – 20 с.

4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р.) // Освіта. – 2005. – 12-19 січ.

5. Рудницька О. П. Мистецтво у розвитку культури майбутніх фахівців / О. П. Рудницька // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : збірник наукових праць / ред. кол.: І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Л. Л. Товажнянський ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К. : [б. в.], 2003. – С. 61-67.

6. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1-4.

7. Сисоєва С. О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : збірник наукових праць / ред. кол.: І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Л. Л. Товажнянський ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К. : [б. в.], 2003. – С. 39-50.

8. Тарасенко Г. С. До тополі, як до матері : створення у свідомості учнів етноприродного образу рідного краю / Г. С. Тарасенко // Відродження. – 1995. – № 2. – С. 3-6.

9. Цуприк С. І. Основи педагогічної майстерності: методичні рекомендації для студентів за напрямом підготовки «Музичне мистецтво» / С. І. Цуприк. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 84 с.

10. Шикирінська О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Оксана Анатоліївна Шикирінська ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2013. – 20 с.

ІНТЕРАКТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Анотація. Статтю присвячено інтерактивній організації процесу навчання англійського писемного мовлення. Зазначено, що вектор у викладанні англійської мови студентам різних спеціальностей має бути зорієнтованим на розвиток достатнього володіння писемним мовленням, оскільки це сприятиме формуванню рефлексивної компетентності майбутнього фахівця.

Наголошено, що при навчанні іноземної мови, автоматичного переносу умінь аудіювання, говоріння, читання з рідної мови на іноземну не відбувається. Тому важливо навчати тому, як говорити, слухати, читати й писати, максимально повторюючи інтерактивну модель засвоєння рідної мови. Інтерактивне навчання писемного мовлення є максимально адекватним за своєю інтегрованістю у процес природного навчання мови і спрямований на стимулювання активності студентів та розвиток їх мислення.

Мета інтерактивного письма – допомогти оволодіти «механікою» письма на рівні слова і речення. Найдоцільнішим у інтерактивному підході є поетапне навчання письма. Характерною особливістю інтерактивного письма є те, що вправи розраховані на розвиток самостійності і точного написання різних текстів у парній, груповій та колективній співпраці.

Якнайширше використання інтерактивних методів і прийомів передбачає рефлексивний етап створення освітнього середовища.

Систематизація форм і методів інтерактивного навчання писемного мовлення англійською заявила про доцільність впровадження двоетапного навчання: контрольованого і напівконтрольованого. Доведено, що інтерактивна організація процесу навчання англійського писемного мовлення розвиває навички міжособистісного спілкування, стимулює прагнення до емоційно позитивного спілкування і писемного мовлення англійською.

Ключові слова: писемне мовлення, вміння, спостереження, процес, інтерактивне навчання, говоріння, слухання

Summary. The article is devoted to the process of the English writing studying. It is defined that the English teaching purpose to the students of different specialities is aimed to development of writing. It will help to create the future specialists' reflexive competence.

It is emphasized that listening, reading and speaking do not change automatically from the native language to the foreign one. Thus it is very important to study speaking, listening, writing and reading repeating interactive model of the native language maximally. The interactive studying of writing is similar by its integration with the language process. It is focused on the students' activity stimulation and thinking development.

The aim of interactive writing is to study the writing process on the word and sentence level. The most reasonable interactive approach is to study writing gradually. The typical feature of interactive writing is aimed to the self-development and correct writing of different texts in pairs and groups. The widespread using of interactive methods and techniques means the education environment reflexive stage.

The systematization of the interactive English studying proves purposefulness of using two-stages studying: controlled and semi-controlled. It is proved that interactive studying process of the English writing develops the skills of interpersonal communication. It stimulates wishes to emotionally positive English communication and writing.

Key words: writing, skills, observation, process, interactive studying, speaking, listening

Постановка проблеми. Дослідження вихідного рівня сформованості умінь писемного мовлення студентів I курсу показують, що він не завжди відповідає вимогам вузівських програм. Уміння передавати змістовну інформацію у тексті, логічно та послідовно викладати думки на письмі, оформлювати його структурно-композиційну основу виявляються розвинутими недостатньо, а уміння корегувати і вдосконалювати написане – майже зовсім відсутні. Спостереження за процесом навчання писемного мовлення свідчать про те, що недостатньо уваги приділяється використанню інтерактивних форм навчання, формуванню комунікативної компетенції та інтегрованому навчанню писемного й усного мовлення.

Мета статті – розглянути форми і методи інтерактивного навчання англійського писемного мовлення. Розвиток писемного мовлення в процесі навчання у ВНЗ є питанням принципового значення. На думку

дослідників «вправність і грамотність писемного мовлення є тим індикатором, який визначає свідому готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності, його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства» [2, с. 65]. У Програмі з англійської мови для професійного спілкування наголошено на тому, що майбутні фахівці повинні бути компетентними у розв'язанні кола професійних завдань засобами писемного і усного мовлення [3, с. 3]. Отже, вектор у викладанні англійської мови студентам різних спеціальностей має бути спрямованим на розвиток достатнього рівня володіння писемним мовленням, що сприятиме формуванню рефлексивної компетентності майбутнього фахівця. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що студент набуває знань і вмінь у ході координованої викладачем взаємодії студентів у сумісній мовленнєвій діяльності. Окремі питання інтерактивного навчання писемного мовлення вже розглядалися в сучасній педагогіці, психології та методиці викладання іноземних мов.

Аналіз попередніх досліджень. Серед дидактичних проблем удосконалення форм і методів навчання студентів і формування їхньої професійно-педагогічної спрямованості у полі зору вітчизняних дослідників перебувають соціально-психологічні й дидактичні умови використання групових та індивідуальних форм навчання (М. Артюшина, О. Балаєв, Т. Васильєва, О. Вербицький, В. Д'яченко, Т. Іванова, З. Ярликова, та ін.). Психологами розглянуто механізм групової взаємодії в інтерактивному навчанні іноземної мови (Я. Гольдштейн, Т. Тихонова, Т. Яценко та ін.).

У методиці проаналізовано різні аспекти навчання писемного мовлення: 1) особливості організації навчання писемного мовлення на початковому етапі навчання у вищій школі (Т. Глазунова, Г. Демиденко, О. Долгіна, Т. Єналієва, Р. Похмелкіна); 2) навчання створенню зв'язних висловлювань у конкретному жанрі: твір-роздум, твір-опис, твір-пояснення, твір-аргументація, твір-розповідь (Х. Армінян, Є. Бабушис, О. Горбунов, М. Захаренкова, Є. Калініна, К. Яценко та ін.); 3) розвиток певних умінь писемного мовлення: конспектування (В. Мишечкіна), рецензування (О. Сальнікова), корекції помилок та їх попередження (Л. Назіна, В. Татієва), самоконтролю (С. Тищенко); 4) навчання послідовності письмового висловлення думок (Я. Колкер).

У зарубіжній методиці досліджено питання організації роботи з текстом на різних етапах його написання (С. Boardman, J. Frydenberg, D. Hall, A. Hogue, R. Jordan, A. Oshima, S.A. Pastva, J.M.Reid, A.M.Salak та ін.), методики корегування і редагування писемних висловлювань (D. Ferris, J. Lane, E. Lange, V. Ruggiero, A. Winkler та ін.), використання інтерактивних форм навчання писемного мовлення (W. Bishop, D. Byrne, D. George, T. Haring-Smith, A. Rothkegel, P. Ur та ін.).

Виклад основного матеріалу. Попри наявність великої кількості методичних досліджень бракує спеціальних розробок, присвячених систематизації форм і методів інтерактивного навчання писемного мовлення англійською, що негативно позначається на практиці формування комунікативної компетенції.

Аудіювання, говоріння, читання і письмо людина зазвичай використовує у рідній мові, не замислюючись. Але наукові досягнення показують, що при навчанні іноземної мови автоматичного переносу цих умінь з рідної мови в іноземну не відбувається за лівопівкульової, логічно налаштованої організації навчального процесу [4, с. 283]. Тому дуже важливо навчати тому, як говорити, слухати, читати й писати максимально повторюючи інтерактивну модель засвоєння рідної мови.

Усі вміння, що складають комунікативну компетенцію, поділяються на рецептивні (аудіювання і читання) та продуктивні (письмо і говоріння). У ситуаціях життєвої комунікації зазвичай одночасно використовується два і більше умінь, наприклад, телефонна розмова може включати слухання, говоріння, письмо.

Існує багато спільного між продуктивними вміннями говоріння і письма. Як вправи на говоріння, так і письмові пропонують будувати правильні за структурою речення в рамках лексичного мінімуму і граматичної теми, що вивчаються на занятті. Це своєю чергою гальмує процес навчання того, як говорити та писати вільно й правильно. Практика вільного письма за іншими некомунікативними методами реалізується більшою мірою тільки під час написання творів, есе, резюме, оглядів, але перелічені види роботи не можуть підготувати до створення того різноманіття текстів, які стануть майбутнім фахівцям у нагоді в подальшій роботі. Письмове мовлення, наприклад, майбутніх педагогів має базуватися на підпорядкованих йому вміннях: добирати адекватні засоби для побудови відповідей на посилання, запрошення, запити, інструкції, нотатки, доповідні, рапорти та ін.; планувати зміст письмового тексту; мати чітке уявлення про головну ідею і мету тексту; групувати думки у логічній, лінійній послідовності з дотриманням риторичної англійської моделі; проектувати, перевіряти, редагувати власний письмовий текстовий варіант.

Інтерактивне навчання писемного мовлення є максимально адекватним за своєю інтегрованістю у процес природного навчання мови, спрямованим на стимулювання активності студентів та розвиток мислення, а розуміння і мотивація є основними чинниками успішного виконання письмових завдань. Більшість проблем на письмі за традиційного навчання виникає саме тому, що студенти перекладають з рідної мови, зберігаючи рідну структуру у перекладених реченнях, що призводить до їх «неанглійського звучання». Тому метою інтерактивного письма є допомогти їм оволодіти «механікою» письма на рівні слова і речення.

Вважаємо, що найдоцільнішим за інтерактивного підходу є поетапне навчання письма, як і говоріння, і на кожному етапі викладачі мають вдаватися до різних методів. На етапі контрольованого письма (рівень речення) вдало виконувати завдання на виправлення орфографічних і пунктуаційних помилок; вимову по літерам слів, важких для запам'ятання; заміну в письмовому тексті літературних висловів ідіоматичними, розмовними, скороченими граматичними формами, вставними конструкціями; заміну неформальних висловів на відповідні у тексті формального стилю; з'єднання частин письмових висловлювань за допомогою відносних займенників, причинно-наслідкових сполучників та ін.

Для контрольованого письма (фразовий рівень) доцільно виконувати вправи на знаходження абзаців, відновлення недостатньої інформації в абзацах.

Характерною особливістю інтерактивного навчання письма є те, що вправи розраховані на розвиток самостійності і точного написання різних текстів у парній, груповій та колективній співпраці курсантів. Враховується той факт, що навіть компетентні у сфері письма мовці не завжди здатні створити одразу бездоганний письмовий фрагмент. Тому операції планування, проектування, вивірення, редагування, перевірки і удосконалення вважаються невід'ємною частиною спільної роботи студентів. З метою подолання формалізованого відношення до виконання вправ, зміст комунікативних завдань слушно урізноманітнювати. Студенти можуть складати фрагменти особистих щоденників, аналізувати розміщення частин тексту, змагатися в написанні «розрізаних» диктантів, складати письмові проекти, відгуки про прочитане, звіти про непередбачувані події, офіційні та неофіційні листи. Виконуючи такі завдання, вони навчатимуться письмово викладати свої думки, оформлювати адресу закордонного адресату, дату, формулювати звернення, повідомляти фактичну інформацію, описувати події, що відбулися, характеризувати та ін. Продуктивні уміння письма не є другорядними до умінь говоріння. З одного боку, вони безперечно є залежними від рівня володіння говорінням, оскільки письмова мовленнєва діяльність базується на внутрішньому проговорюванні та фіксації підготовленого матеріалу на папері. З іншого боку, уміння писемного висловлювання своїх та чужих думок важливо не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення володіння усним мовленням, крім удосконалення усного мовлення, письмо сприяє також формуванню навичок самоконтролю над власними помилками і неточностями [1, с. 209].

Рефлексивний етап створення освітнього середовища, яке стимулює розвиток пізнавальних інтересів студентів, передбачає якнайширше використання інтерактивних методів і прийомів навчання англійського писемного мовлення, що максимально наближає його до природовідповідної моделі засвоєння рідного писемного мовлення.

Систематизація форм і методів інтерактивного навчання писемного мовлення англійською виявила доцільність впровадження двоетапного навчання (на рівнях слова і речення) з використанням різного набору методів. Перший (контрольований) етап інтерактивного навчання передбачає використання методів: *punctuation work, spelling automation, handwriting drilling, characterizing of spoken and written English, matching/ substituting phrases, multilechoise of proper word, completing of sentences, simplifying of long sentences*; на другому (напівконтрольованому) етапі набувають актуальності такі методи: *good writers, students diaries, analyzing lay out, jigsaw dictation, planning content, organizing ideas for writing, drafting, editing others work, dictogloss, from diagrams to text, incident/accident reports, from research to writing*.

Висновки. Отже, інтерактивна організація процесу навчання англійського писемного мовлення в парах та групах значно підвищує індивідуальну й колективну зацікавленість студентів у спонтанному мовленні, розвиває як навички міжособистісного спілкування, так і колективної взаємодії, стимулює прагнення до емоційно позитивного спілкування і писемного мовлення англійською.

Перспективами подальших досліджень інтерактивної організації процесу навчання англійського писемного мовлення вважаємо створення системи моніторингу, яка дозволила б відстежити в динаміці становлення й розвиток цього психологічного утворення у студентів різних курсів залежно від організаційно-педагогічних умов навчання, змісту навчальних дисциплін і виробничих практик.

Список використаних джерел:

1. Лурия А.Р. Язык и сознание. / А. Р. Лурия – М.: Изд-воМГУ, 1979. – 319 с., 209
2. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І.Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С.65-69, с. 65
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Кол. авт.: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с., с. 3
4. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. –М., 2003. – 288 с. – Библиогр.: С. 282 – 283., с. 283

**ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Анотація. В статті розглядаються шляхи удосконалення управління якістю навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Організаційно-педагогічні умови як шляхи удосконалення управління якістю навчання виокремлені. Описані етапи застосування технології управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Сутність сукупних понять у контексті моніторингу якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах таких як «оцінювання» та «шкала оцінювання» уточнено. Основні види моніторингу якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах як складника управління зазначеним процесом представлені. Зроблено висновок, що для ефективності управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах необхідний докладний моніторинг цього процесу, що реалізується взаємозалежними зворотними етапами: моніторинг якості → внутрішня агенція якості → застосування технології управління якістю.

Ключові слова: управління якістю навчання; загальноосвітні навчальні заклади, шляхи удосконалення, організаційно-педагогічні умови, оцінка та аналіз результатів, моніторинг якості навчання, види моніторингу.

Summary. The ways of improvement of management of quality of studies at general educational institutions are studied in the article. Organizational and pedagogical terms as the ways of improvement of management of quality of studies are emphasized. The stages of appliance of technologies of management of quality of studies at general educational institutions are described. The essence of cumulative concept in a context of monitoring of quality of studies at general educational institutions such as «appraisal» and «grading scale» is clarified. The main forms of monitoring of quality of studies at general educational institutions as a component of management of an indicated process are represented. The conclusion is that for the effectiveness of management of quality of studies at general educational institutions the detailed monitoring of this process is essential. It is realized due to the interdependent backward stages: monitoring of quality → internal agency of quality → application of technology of management of quality.

Key words: management of quality of studies, general educational institutions, organizational and pedagogical terms, appraisal and analysis of results, monitoring of quality of studies, forms of monitoring.

Постановка проблеми. Стратегія розвитку сучасного українського суспільства потребує підвищення вимог до освітньої системи, впровадження нових підходів до навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Нині освіта повинна формувати у молоді уміння оперувати новими технологіями та знаннями, бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати і управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя.

Ефективність будь-якого освітнього процесу прямопропорційно залежить від чинників його реалізації - педагогічних умов.

На основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу [1; 2; 3; 4] нами виокремлено такі організаційно-педагогічні умови як шляхи удосконалення управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах:

1. застосування технології управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
2. організація діяльності внутрішньої агенції якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
3. організація моніторингу якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Кожна з виокремлених організаційно-педагогічних умов - взаємодоповнювальні і конкретизуються поетапно одна в одній: застосування технології → організація діяльності внутрішньої агенції → організація моніторингу.

Першою умовою передбачена розробка та застосування технології управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, в основу якої покладено класичний управлінський цикл, що складається з п'яти етапів. Розглянемо докладніше кожний з етапів застосування технології управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

I етап. Аналіз стану управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах:

- аналіз системи управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, визначення сильних і слабких сторін навчального закладу, можливостей та прогалин;
- аналіз системи якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

II етап. Планування управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Розробка річних заходів, що передбачають здійснення управлінської діяльності зазначеного контексту з урахуванням результативності здійсненого аналізу.

III етап. Мотивація управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, що передбачає вмотивованість діяльності педколективу загальноосвітнього навчального закладу щодо питань якісної освіти учнів.

IV етап. Організація управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: передбачення та запровадження заходів щодо ефективності зазначеного процесу.

V етап. Контроль управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

VI етап. Оцінка та аналіз результатів управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Основою цього етапу є:

- корекція в управлінні якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
- планування заходів, спрямованих на вдосконалення системного та індивідуального підходу до управління якістю підготовки.

Таким чином, описана нами технологія управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах має на меті підвищити рівень конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу на ринках освітніх послуг.

Процес управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах є складною організаційно-методичною системою, ефективність функціонування якої залежить від впливу її структурних компонентів, а також об'єктивних й суб'єктивних факторів, з яких складаються умови функціонування управлінської системи.

Друга організаційно-педагогічна умова, організація діяльності внутрішньої агенції якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, реалізується відповідно до ст. 16 Закону України «Про загальну середню освіту», де схарактеризовано систему забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні, що складається із системи:

- 1) забезпечення загальноосвітніми навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості освіти (система внутрішнього забезпечення якості);
- 2) зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладах;
- 3) системи забезпечення якості діяльності Державної служби якості освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості загальної середньої освіти [5].

Отже, нині чинна в Україні система контролю у контексті управління якістю освіти має як зовнішню складову, так і внутрішню компоненту, яка створена в кожному навчальному закладі.

Класичними інструментами регулювання якості освітньої діяльності, що здатні забезпечити як внутрішню, так і зовнішню оцінку на національному та міжнародному рівнях, зберігаючи при цьому повагу до автономії загальноосвітнього навчального закладу та його академічних свобод, є механізми ліцензування та акредитації спеціальностей, програм, самого навчального закладу, а також механізми контролю за дотриманням ліцензійних умов надання освітніх послуг і правил провадження освітньої діяльності навчальним закладом у цілому та окремими його структурними підрозділами.

Відповідно до п. 15 ст. 1 Закону України «Про загальну середню освіту» ліцензування – це процедура визнання спроможності юридичної особи провадити освітню діяльність на певному рівні загальної середньої освіти відповідно до стандартів освітньої діяльності. При цьому, діяльність закладу освіти розпочинається за наявності ліцензії на здійснення діяльності, пов'язаної з наданням освітніх послуг на рівні загальної середньої освіти.

Державне управління передбачає анулювання ліцензії на провадження освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу у разі невиконання або грубого порушення ним умов і правил ліцензійної діяльності, подання та розповсюдження недостовірної інформації щодо її здійснення [5].

Особлива роль державної акредитації полягає в тому, що вона має гарантувати відповідність якості та рівня навчання державним вимогам, і випускники навчальних закладів мають право на отримання документа про освіту державного зразка.

Але центральною ланкою у системі управління якістю освіти вважається загальноосвітній навчальний заклад, і в цьому питанні є досить багато проблем, які потребують негайного вирішення. На думку окремих фахівців [6], для забезпечення якості навчання на рівні загальноосвітнього навчального закладу необхідно:

- створити систему забезпечення якості навчального процесу, що передбачає формування навчальних планів та програм, зорієнтованих на впровадження дистанційної форми та інформаційних технологій;
- удосконалити систему оцінювання знань;
- організувати спеціальну службу моніторингу, а з часом – впровадити систему управління навчальним процесом на основі якості, наявності і ефективності роботи якої включити до критеріїв оцінки у процесі акредитації навчального закладу [7].

Реалізація основних засобів дотримання якості освіти у загальноосвітньому навчальному закладі дає можливість:

- оптимізувати планування;
- ефективніше перерозподіляти ресурси;
- концентрувати увагу органів державного управління на структурних підрозділах загальноосвітнього навчального закладу;
- визначити додаткові стратегічні цілі;
- систематично оцінювати результати діяльності кожного конкретного вчителя, загальноосвітнього навчального закладу у цілому.

Аналіз, пошуки відповідей на питання вдосконалення якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах знаходяться у двох взаємодіючих галузях знань: педагогіці та менеджменті освіти.

Управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах є двоспрямованим процесом. З одного боку, воно забезпечує якість внутрішніх параметрів процесу, з іншого – спрямоване на поліпшення використання ресурсів у забезпеченні якості освіти [8].

Водночас необхідна чітка організація задоволення внутрішньої агенції якості. Щодо третьої організаційно-педагогічної умови – організації моніторингу якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах – нами проаналізовано раніше у дослідженні сутність понять «моніторинг», «моніторинг якості освіти». Отже, моніторинг якості підготовки – це інформаційно-управлінська система, яка постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку основних складників якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень щодо коригування небажаних диспропорцій на основі аналізу зібраної інформації і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів.

Уточнимо сутність сукупних понять у контексті моніторингу якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: «оцінювання» та «шкала оцінювання».

У своєму дослідженні будемо дотриматись судження, що оцінювання розглядається як процедура оцінювання, що є категорією, спрямованою на вимірювання величини набутих кількісних показників [6].

Так, І. Булах, під процедурою оцінювання розуміє конвертацію одержаних первинних результатів у відповідне число / оцінку за певною шкалою. Методика оцінювання полягає у визначенні алгоритму виконання зазначеної процедури. Процедура конвертації має назву «шкалювання».

Питання шкалювання є центральною теоретичною та методичною проблемою педагогічної діагностики, при вирішенні якої необхідно визначитися з вибором шкали, початку відліку, масштабу, інтервалу змін та норми [9]. І. Булах, виділяє чотири види шкали, які залежать від рівня вимірювання: номінальна, порядкова (рангова), шкала інтервалів і шкала відношень. У представлених шкалах перші дві є неметричними, а решта – метричними.

Особливого дослідження набула проблема раціоналізації пошуку педагогами шляхів забезпечення якості освіти, зосередженість уваги на потребах учнів, серед яких визначають:

- удосконалення нормативно-правової бази навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
- відповідна фахова підготовка педагогічних працівників у галузі загальної середньої освіти;
- відповідність навчального процесу сучасному змісту і формам діяльності вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах;
- відповідність сучасним вимогам нормативно-правового та інструктивно-методичного забезпечення освітнього процесу у загальноосвітніх навчальних закладах;
- запровадження інноваційних технологій навчання;
- розвиток мотиваційного компоненту навчальної діяльності учнів.

Практична реалізація зазначених напрямів пов'язана із створенням стратегічних дій з урахуванням потреб кожного загальноосвітнього навчального закладу.

Підсумовуючи вищезазначене ми запропонували такі види моніторингу якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах як складника управління зазначеним процесом:

- внутрішній – моніторинг якості знань, умінь та навичок учнів, проведений у загальноосвітніх навчальних закладах на основі поточних, семестрових та річних навчальних результатів учнів (внутрішня агенція якості освіти);
- зовнішній державний – моніторинг якості знань, умінь та навичок учнів,

– здійснений Державною службою якості освіти.

Зауважимо, що Державна служба якості освіти передбачає оцінювання та забезпечення якості загальної середньої освіти на предмет її відповідності вимогам. Система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та якості загальної середньої освіти передбачає здійснення таких процедур і заходів:

- 1) забезпечення ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та якості загальної середньої освіти;
- 2) забезпечення наявності системи проведення процедур зовнішнього забезпечення якості;
- 3) забезпечення наявності оприлюднених критеріїв прийняття рішень відповідно до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в просторі загальної середньої освіти України;
- 4) налагодження доступного і зрозумілого звітування;
- 5) проведення періодичних перевірок діяльності систем забезпечення якості та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями;
- 6) інших процедур і заходів [10].

Тобто, Державна служба якості освіти передбачає впровадження ефективних процедур, спрямованих на забезпечення якості загальної середньої освіти, використання необхідних ресурсів для здійснення прозорості процедури якості та незалежність діяльності установ оцінювання. Якісними показниками навчання у загальноосвітніх навчальних закладах виступає успішне проходження учнями ЗНО.

Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах має критеріальну спрямованість, ознаками якої виступають:

- результат у кількісному вимірі, який характеризує рівень навчальних досягнень;
- ефективність освітньо-виховного простору;
- сформованість загальної картини системи освіти;
- оптимальність показників;
- динамічність показників якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
- забезпечення педагогічними кадрами та технічним забезпеченням освітнього процесу;
- показники готовності до ЗНО [11].

Процес управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах виступає інструментарієм, який здійснює позитивне позиціонування загальноосвітнього навчального закладу на ринку освіти.

Аналіз досліджень В. Лугового [12] дав нам підстави для структурування рівнів функціонування моніторингу якості навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, яка ієрархічно пов'язана з освітньою системою як об'єктом управління.

– на державному рівні – як інформаційне забезпечення сталого розвитку національної системи освіти, формування і реалізації державної політики в галузі освіти, забезпечення прогресу за міжнародними індикаторами і програмами обстеження;

– на регіональному рівні – як засіб оцінювання ефективності функціонування територіальних систем освіти і соціально-економічного прогнозування їх розвитку, оптимізації мережі навчальних закладів, контролю за реалізацією державної освітньої політики в галузі забезпечення рівного доступу до якісної освіти і вільного розвитку людини;

– на субрегіональному (муніципальному) рівні – як інструмент вивчення ефективності роботи окремих навчальних закладів і місцевої системи освіти в цілому, діагностики і коригування стратегії їх розвитку за соціальними, педагогічними, економічними показниками, порівняння результатів діяльності суб'єктів освітнього процесу за певними показниками;

– на локальному рівні – як засіб оцінювання навчальним закладом рівня навчальних досягнень і розвитку своїх учнів, інформаційного забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, запобігання відхилень у досягненні вимог державного стандарту освіти;

– на індивідуальному рівні – як метод діагностики та самооцінки суб'єктів освітньої діяльності за результатами їхньої діяльності, засіб застереження їх від відхилень у загальноосвітній підготовці, життєвій компетентності, досвіді оволодіння алгоритмічними та евристичними способами діяльності тощо.

Висновки. Для ефективності управління якістю навчання у загальноосвітніх навчальних закладах необхідний докладний моніторинг цього процесу, що реалізується, як вказано раніше, взаємозалежними зворотними етапами: моніторинг якості → внутрішня агенція якості → застосування технології управління якістю.

Список використаних джерел:

1. Гречаник О. Є. Управління виховною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі / О. Є. Гречаник. - Х.: Вид. група «Основа», 2009. - 192 с.
2. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності вчителів: монографія /І.І. Драч. - К.: «Дорадо-Друк», 2013. - 456 с.
3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти. К.: Вид-во «Ленвіт», 2016.-35 с.
4. Якименко Ю. Вдосконалення системи контролю якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах / Ю. Якименко // Рідна школа. - 2004. - № 5-6. - С. 80-85.
5. Закон України «Про загальну середню освіту» - Інформаційно-правовий центр «КСИЛОН» - Харків, 2017. - 59 с.
6. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах // Освіта України - Додаток 4, том І (20). - 2010. - С. 404-413.
7. Рябова З. В. Моделювання в управлінні якістю освіти в навчальному закладі / З. В. Рябова // Якість освіти (управлінський аспект): зб. - Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2011. - С. 26-38.
8. Одайник С. Ф. Управління навчальним закладом: теоретико - методологічний аспект: колективна монографія /А. М. Зубко, І. Я. Жорова, Ф. Одайник, Л. М. Назаренко та ін. - Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014 - С. 84-103.
9. Даниленко Л. І. Теоретико-методологічні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. І. Даниленко. - К., 2005. - 42 с.
10. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. - К.: Майстер-клас, 2006. - 160 с.
11. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Освіта України. - 2006. - № 1. - С. 54-59.
12. Луговий В. І. Управління освітою: навч. посіб. / В. І. Луговий. - К.: Вид-во У АДУ, 1997. - 302 с.

УДК 373.2.015.31:[001.102:008]

Л. Л. Коношевський, Ю. В. Стецька, м. Вінниця, Україна
L. L. Konoshevskiy, Yu. V. Stetska, Vinnytsia, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті описано основи формування інформаційної культури дітей старшого дошкільного віку. В структурі інформаційної культури дітей старшого дошкільного віку виділяється мотиваційно-особистісна складова, що створює емоційно-позитивний і особистісно-значущий інтерес до різних джерел інформації. Інформаційну культуру дітей старшого дошкільного віку варто розглядати як цілеспрямований процес взаємодії дорослих і дітей, що носить особистісно орієнтований характер, спрямований на досягнення особистісно-значущих результатів в інформаційній діяльності.

Сучасна дитина з народження оточена насиченим інформаційним середовищем. Вона стає споживачем різноманітної інформації, що поступає з різних джерел, оскільки її сприйнятливості до будь-якої інформації ґрунтується на цікавості та допитливості, непідробному інтересі до всього нового та незвіданого.

Інформаційна культура дітей старшого дошкільного віку проявляється в пізнавальній, інформаційно-освітній, художньо-мистецькій діяльності. У щоденному спілкуванні з дорослими діти набувають громадського досвіду, а контактуючи з однолітками, здобувають нові знання, навчаються розв'язувати нові комунікативні завдання, будувати стосунки з навколишніми людьми за етикетом соціуму, формують реальне уявлення про себе.

Ключові слова: інформація, культура, інформаційна культура, інформаційна культура дітей старшого дошкільного віку, пізнавальна активність, комунікативна активність, креативність, рефлексія.

Summary. The article deals the foundations of formation of informational culture of children of the senior preschool age. In the structure of informational culture of children of the senior preschool age a motivational-personal component is allocated, which creates an emotional and positive and personally significant interest to various sources of information. Information culture of the children of the senior preschool age should be considered as the purposeful process of interaction of adults and children, which is personally oriented character, aimed at achieving personally

significant results in information activities.

A modern child is born with a rich informational environment. It becomes a consumer of diverse information coming from different sources, since its susceptibility to any information is based on curiosity and curiosity, a genuine interest in everything new and unknown.

Information culture of children of the senior preschool age is manifested in cognitive, informational and educational, artistic and artistic activities. In daily communication with adults, children acquire social experience, but in contact with peers acquire new knowledge, learn to solve new communicative tasks, build relationships with other people according to the ethics of society, and form a realistic picture of themselves.

Key words: *information, culture, information culture, informational culture of children of the senior preschool age, cognitive activity, communicative activity, creativity, reflection.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство можна схарактеризувати як інформаційний простір, що постійно змінюється, не стільки за рахунок збільшення різноманітних засобів передавання інформації, скільки внаслідок природного включення в інформаційні процеси безлічі суб'єктів. Творцями й одночасно споживачами інформаційного продукту стають люди різного віку, освіти і соціального статусу. Досвід засвідчує, що нині в інформаційні потоки включаються безпосередньо або опосередковано не лише дорослі, а й діти старшого дошкільного віку (ДСДВ). Сучасна дитина з народження оточена насиченим інформаційним середовищем. Вона стає споживачем різноманітної інформації, що поступає з різних джерел, оскільки її сприйнятливість до будь-якої інформації ґрунтується на цікавості та допитливості, непідробному інтересі до всього нового та незвіданого. Тому саме діти нині є найбільш незахищеними суб'єктами, непідготовленими до використання різного роду інформації, яка за своїм змістом може бути як творчою, так і руйнівною.

Комп'ютер, зазначає М. Максимович, будучи самим сучасним інструментом для оброблення інформації є не тільки потужним технічним засобом навчання, а й постає в ролі помічника у вихованні та загальному психічному розвитку дошкільнят [13, с. 227].

Інформаційна культура лише тоді по справжньому стане частиною загальної культури людства, коли інформаційні технології активно використовуватимуться не лише під час навчання (за завданням педагога), а й за власною потребою (самонавчання, повсякденне життя тощо). Ця потреба неодмінно виникне, якщо дитині буде цікаво пізнавати навколишній світ, якщо вона здатна самостійно здобувати знання, якщо прагнення до знань підтримує оточення. І для цього не потрібні ніякі технічні засоби, а потрібне (серед інших умов) розвинене мислення, здатність до нестандартних рішень, прагнення знаходити різні варіанти рішень, аналізувати їх, слухати і чути інших тощо. І все це можна і необхідно розвивати вже під час занять у дитячому садку [17].

Сучасна освіта в основному базується на вербальному способі передавання знань, де переважає сприймання усної інформації. В умовах стрімкого зростання інформаційних потоків і збільшення дефіциту навчального часу, засоби віртуального характеру дозволяють за один і той самий термін часу викласти і засвоїти значно більший обсяг навчальних знань [7, с. 160].

Використання можливостей ІКТ (комп'ютерної графіки, гіпертексту, мультимедіа, віртуальної реальності), а також їх різноманітних поєднань сприяє розробленню та впровадженню нових методик навчання, вдосконаленню навчального процесу на всіх рівнях системи освіти [8, с. 314]. Це дає змогу ДСДВ бути активними учасниками навчання, розкривати свої творчі й індивідуальні якості, навички самовираження.

Під час роботи на комп'ютері розвиваються пам'ять і увага. Діти в ранньому віці володіють мимовільною увагою, тобто вони не можуть свідомо намагатися запам'ятати той чи інший матеріал. І якщо тільки матеріал є яскравим і значущим, дитина мимоволі звертає на нього увагу. В цьому випадку комп'ютер передає інформацію в привабливій для дитини формі, що не тільки прискорює запам'ятовування змісту, а й робить його осмисленим і довготривалим [13, с. 228].

З цієї точки зору, закладам дошкільної освіти відведена особлива роль у формуванні базових основ інформаційної культури ДСДВ. Заклади дошкільної освіти здатні використати широкий спектр різноманітних комунікативних, культурно-творчих, інтерактивних та ігрових засобів і технологій соціально-культурної діяльності, що мають значний педагогічний потенціал у формуванні основ інформаційної культури ДСДВ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виявлення психолого-педагогічних механізмів регуляції поведінки дитини в інформаційному середовищі, що утворюється завдяки застосуванню ІКТ, розглядається у роботах А. Вербенець, Г. Ксензової, Л. Підлипної, К. Островської та ін. Актуальність обраної нами теми обґрунтовується низкою досліджень, зокрема: О. Кивлюк, Г. Лаврентьєва, О. Цимбалюк (психолого-педагогічні, ергономічні вимоги щодо використання комп'ютерних програм та ігор); С. Дяченко, Н. Белікова, О. Шелудько (формування комп'ютерної грамотності); С. Іванова, Н. Кириченко, І. Новик, М. Максимович, Т. Павлюк, Н. Володіна-Панченко, (використання комп'ютерних програм та ігор у навчально-пізнавальній діяльності дошкільників).

Дитину заздалегідь необхідно готувати до майбутньої взаємодії з ІКТ [10; 15]. Одним із чинників, що

забезпечують ефективність такого навчання, є безперервність і наступність у його здійсненні.

Мета статті – дослідження основ формування інформаційної культури ДСДВ в закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння комп'ютером приховує в собі значні потенційні можливості для психічного розвитку дитини і сприяє розкриттю невідомих талантів. Творчі педагоги намагаються створити умови, коли кожний учень (ДСДВ) може навчатися у своєму темпі, у відповідності зі своїми здібностями й інтересами, з урахуванням особистісних особливостей його мислення, пам'яті, сприйняття. Це особливо важливо здійснювати не тільки в системі шкільної, а й дошкільної освіти. Дитину заздалегідь необхідно готувати до майбутньої взаємодії з ІКТ [6; 10]. Одним із чинників, що забезпечують ефективність такого навчання, є безперервність і наступність у його здійсненні.

Науковці наголошують на можливості вже в дошкільному дитинстві оволодіти ІКТ за умови, якщо комп'ютерні засоби не матимуть для дитини шкідливих наслідків їх застосування.

Особистість сприймає як позитивну, так і негативну інформацію. Соціальна інформація нагромаджується кількісно, концентрується як знання та життєвий досвід, діє на свідомість і вчинки людей, але не завжди помітно й негайно. Часто діє приховано. В свідомості людини проходять непомітні кількісні зміни, які, зрештою, призводять до корінних якісних зрушень. Свідомо відібрана і цілеспрямована інформація володіє значною переконливою силою та здатна серйозним чином змінити образ думок, думку людини, погляди й вчинки людей [9, с. 193].

У загальноживаному значенні «культура» – це певний рівень розвитку суспільства, вкрай складне і багатогранне явище, що виражає всі сторони людського буття. З точки зору інформаційного суспільства оригінальне визначення поняття «культура» запропонував Ю. Лотман. Автор вважав, що культура створена з комунікаційних процесів, а всі форми комунікацій засновані на виробництві та використанні знаків. Отже, культура має інформаційну природу. А інформація – це ресурс культури, через який забезпечується цілеспрямованість і впорядкованість соціального розвитку та використання самої інформації, виробленої людьми. Тобто, культура сучасного суспільства характеризується не тільки розширенням можливостей накопичення й опрацювання інформації, а й різними формами комунікації [12].

На прикладі засобів масової інформації вивчалися джерела інформації, їх класифікація і власне властивості інформації – новизна й оригінальність, достовірність, важливість, повнота, переконливість і т.д.

У зв'язку з тим, що поняття «інформація» само собою несе значне смислове навантаження, інформаційна культура відіграє особливу роль у житті сучасного суспільства, зокрема, вона є винятковою у формуванні змісту освіти.

Установлено, що на сучасному етапі розвитку суспільства інформація є найважливішим глобальним ресурсом людства, базою сучасних високих технологій, основою нової інформаційної цивілізації; спостерігається перехід суспільства до якісно нової епохи – інформатизації суспільства [15, с. 122].

Інформація у використанні комп'ютерних засобів представлена у формі посилань. У тексті певним чином виокремлюються певні слова, котрі за бажання можна «розкрити» й одержати додаткову інформацію. Стосунки і зв'язки понять одне з іншим утворюють так звану семантичну мережу, що описує структуру і злиття певного фрагмента знань. Однак це не лише текст. Документи можуть містити ілюстрації, анімацію, аудіо- й відео-фрагменти [9, с. 57].

Ідея навчитися швидко знаходити потрібні відомості в різних джерелах (у книзі, комп'ютері, в навколишній природі, в спілкуванні), змінювати форму їх подання для більш зручного усвідомлення й опрацювання, запам'ятовування – близька і зрозуміла дітям, які можуть за належної подачі стати «співавторами» курсу формування власної інформаційної культури. В процесі цього послідовне і продумане навчання роботі з різними носіями інформації (традиційними і сучасними), навчання швидкого орієнтування в інформаційному потоці, розвиток здатності аналізувати, декодувати, створювати, усвідомлювати, поширювати інформацію є не що інше, як загально-навчальні вміння [11].

Одним із засобів навчання дітей основ інформаційної культури виступають ігрові ситуації. В грі як психологічному феномені, характерному для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, реалізується їх інтерес до пізнання дійсності, формуються такі фундаментальні навички й уміння, як планування структури дій, пошук потрібної інформації, побудова формалізованих моделей, вибір раціональних способів досягнення результату, що допоможе їм у навчальних ситуаціях у роботі з комп'ютером. Тобто у грі задовольняється актуальна потреба дітей в усвідомленому сприйманні комп'ютера як об'єкта вивчення й інструментарію у розв'язанні математичних завдань. До них належать такі: ігри «Баше», «Хрестики-нулики», «Хід конем»; алгоритм відгадування задуманого числа, цифри різниці, запису будь-якого багатоцифрового числа; мовні ігри «Прочитай слово», «Побудуй нове слово», «Побудуй ланцюжок слів», «Закінчи речення», «Анаграма» [18].

Інтегральне поняття «Інформаційна культура», як показує аналіз наукової літератури, характеризується багатогранністю і визначається на сучасному методологічному рівні неоднозначно. Тому не випадково, що інформаційна культура стає предметом усе зростаючого наукового інтересу та характеризується різними

підходами відомих науковців до вивчення цього феномену.

Наголосимо, що дефініція «інформаційна культура» є багатоаспектною і різноплановою. Теоретичний аналіз літературних джерел дозволив з'ясувати сутність терміну «інформаційна культура». Інформаційна культура (від лат. cultura – освіта, розвиток та informatio – роз'яснення) Інформаційною культурою людини науковці називають сукупність якостей, що відображають її знання й представлення про інформаційні процеси в навколишньому світі, володіння інформаційними засобами, освоєння системи морально-етнічних і юридичних норм, цінностей, установок, пов'язаних з ІКТ, а також володіння комп'ютерною грамотністю [6].

Важливою для нашого дослідження видається психолого-педагогічна інтерпретація цього поняття, яка, згідно з думкою Є. Медведевої та Г. Воробйова, полягає в тому, що інформаційна культура як суто особистісна освіта пов'язана з рівнем знань, що дозволяють людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь у його формуванні та сприяти інформаційній взаємодії [14, с. 59], з умінням використати інформаційний підхід, аналізувати інформаційну обстановку і робити інформаційні системи ефективнішими [5, с. 32].

На думку Н. Розенберга, інформаційну культуру необхідно розглядати в аспекті «наскрізного» змісту інформаційної освіти, починаючи з дошкільного віку, перших шкільних років і до завершення загальної середньої і професійної освіти [16, с. 35], тому поняття «Інформаційна культура» невід'ємно пов'язане з вихованням і розвитком ДСДВ.

У процесі цього саме під час пізнавальної, інформаційно-освітньої і художньо-мистецької діяльності здійснюється формування основ інформаційної культури дошкільника, здобуті знання, вміння та навички сприяють формуванню таких структурних елементів інформаційної культури: мотиваційно-особистісної складової; системи знань, умінь, навичок; креативності; комунікативної активності; рефлексії; діяльнісної складової.

Очевидно, що дошкільний вік становить особливу важливість для формування інформаційної культури особистості, оскільки саме у цей період відбувається активізація розвитку пізнавальних здібностей, в розумових процесах з'являється тенденція до узагальнення, встановлення зв'язків, закладаються навички роботи з інформацією. В процесі цього допитливість, жадоба до знань і готовність до пізнання – все це є різними способами пізнавальної діяльності дошкільника, в основі якої лежить пізнавальний інтерес його особистості, що стимулює творчо-пошукову активність дитини [2]. Тому першим елементом у структурі інформаційної культури дошкільнят ми виділяємо мотиваційно-особистісну складову, яка полягає в створенні емоційно-позитивного і особистісно значущого інтересу до різних джерел і засобів інформації, заснованого на пізнавальних потребах, що спонукають дошкільника на значущу діяльність [1, с. 41]. Цінність пізнавального інтересу у формуванні основ інформаційної культури дошкільнят полягає в тому, що під впливом інтересу до джерел, об'єктів інформації активізуються психічні процеси особистості дитини, настає деяке інтелектуальне задоволення, котре сприяє підйому на емоційному рівні, що, безумовно, є важливим мотивом активності дошкільника, його пізнавальної діяльності [4, с. 7]. Розвиток пізнавального інтересу дошкільника, по-перше, тісно переплітається з проявом його почуттів, емоцій, настроїв; по-друге, емоційний настрій є причиною підвищення його творчої активності; по-третє, керівну функцію виконують вольові процеси, що визначаються рівнем прояву прагнення до активності взагалі і до активного просування до мети, зокрема, до задоволення потреб і подолання перешкод [19, с. 102].

Отже, пізнавальна активність виражається в певному інтересі дошкільнят до здобування нових знань, умінь і навичок, реалізації внутрішньої цілеспрямованості та постійної потреби в одержанні потрібної інформації, у використанні різних способів дії, що призводять до наповнення новим змістом і поглиблення знань, розширення світогляду. В цьому процесі емоції, виконуючи регулюючу функцію, роблять істотний вплив на перебіг пізнавальної діяльності дошкільника, оскільки вони не лише супроводжують цю діяльність, а й сприяють появі в дитини відповідних інтересів, мотивів і потреб, що готує дитину до включення в інформаційно-комунікативну діяльність [3, с. 7].

Висновки. Система початкових знань і уявлень про різноманіття засобів, що є джерелами здобування різної інформації, формується в накопиченні зв'язків і асоціацій між предметами, явищами, подіями на підставі здобутої інформації. Формування первинних умінь і навичок дошкільника реалізується за рахунок пізнавальних механізмів, у результаті яких дитина засвоює первинні навички здобування, опрацювання, класифікації інформації та її індивідуальної інтерпретації (словесної, образотворчої); розрізнення й узагальнення засобів здобування інформації і збереження стабільного інтересу до її освоєння; бачить асоціації (встановлення зв'язку між новою і раніше здобутою інформацією); проявляє дитячу творчість (як основу для створення нових знань, предметів).

З цього випливає, що інформаційна культура ДСДВ проявляється в пізнавальній, інформаційно-освітній, художньо-мистецькій діяльності. У результаті формуються такі первинні навички роботи з інформацією, як уміння: оцінювати потребу в додатковій інформації; визначати можливі джерела, засоби інформації та способи її пошуку; здобувати інформацію зі спостережень; узагальнювати; аналізувати одержані відомості; нарощувати свої власні знання, порівнюючи, узагальнюючи і систематизуючи здобуту інформацію; створювати за допомогою

дорослих інформаційні об'єкти (повідомлення, невеликі твори, макети, малюнки); застосовувати засоби ІКТ у практичній діяльності.

У щоденному спілкуванні з дорослими діти набувають громадського досвіду, а контактуючи з однолітками, здобувають нові знання, вчать розв'язувати нові комунікативні завдання, будувати стосунки з навколишніми людьми за етикетом соціуму, формують реальне уявлення про себе.

Прояв передумов формування креативності – це наявність умінь складати смислові медіа-тексти і відображати їх символами і знаками, а також наявність мовних навичок, таких як здатність описувати символи і знаки словесної й аудіовізуальної інформації; частота питань на занятті; висока міра прояву фантазії й уяви в словесній і образотворчій творчості; прагнення поділитися здобутою інформацією з оточенням у мовній взаємодії з однолітками, педагогами і батьками.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Познавательные потребности и интересы / Б. Г. Ананьев // Ученые записки ЛГУ. Психология. – 1959. – Вып. 16. – № 265. – С. 41-60.
2. Баранова Э. А. Введение в детскую психологию: Курс лекций. Учеб. пособие / Сост. Э. А. Баранова. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
3. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонаждежиной. – М. : Педагогика, 1972. – С.7-45.
4. Вахрушева Л. Н. Воспитание познавательных интересов у детей 5-7 лет / Л. Н. Вахрушева. – М. : ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
5. Воробьев Г. Г. Твоя информационная культура / Г. Г. Воробьев. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 303 с.
6. Горвиц Ю. М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц, А. А. Чайнова, Н. Н. Поддьяков. – М. : Линка-Пресс, 1998. – 328 с.
7. Гороль П. К. Методика використання технічних засобів навчання : навч. посіб. / П. К. Гороль, Л. Л. Коношевський, М. Г. Вороліс. – К. : Освіта України, 2007. – 256 с.
8. Гуревич Р. Нові інформаційні технології в інженерно-педагогічній освіті / Р. Гуревич, Л. Коношевський, В. Сумський // Педагог професійної школи : зб. наук. пр. / редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак та ін. ; упор. : Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К. : Науковий світ. – 2001. – Вип. 1. – С. 311-317.
9. Гуржій А. М. Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. – 556 с.
10. Комарова Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. – М. : Издательство: «Мозаика-Синтез», 2011. – 176 с.
11. Лаврентьева Г. П. Пропедевтика формування інформаційної культури учнів початкової школи / Г. П. Лаврентьева // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 37. – № 5. [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу : http://lib.iitta.gov.ua/6474/1/Propedevtika_2013_%E2%84%965_Lavr_1.pdf.
12. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – М. : Прогресс, 1992. – 272 с.
13. Максимович М. Б. Формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку засобами інформаційно-комунікативних технологій / М. Б. Максимович [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу : http://www.ite.kspu.edu/webfm_send/668.
14. Медведева Е. А. Основы информационной культуры / Е. А. Медведева // Социс. – 1994. – № 11. – 109 с.
15. Проблемы разработки и внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в ДОУ // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – № 3. – С. 32.
16. Розенберг Н. М. Информационная культура в содержании общего образования / Н. М. Розенберг // Советская педагогика. – 1991. – № 3. – С. 33-38.
17. Стеценко І. Б. Складові інформаційної культури та інформаційної грамотності для педагогів дошкільної та початкової освіти / І. Б. Стеценко [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp5/stecenko.pdf.
18. Формування основ інформаційної культури у дітей дошкільного віку [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу : http://studopedia.com.ua/1_383250_formuvanni-osnov-informatsiynoi-kulturi-u-ditey-doshkilnogo-viku.html.
19. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Академия, 2004. – 352 с.

УДК 796.011.3(477.43/.44)“1900/1950”

М.П. Лозовик, Вінниця, Україна / M.P. Lozovyk, Vinnytsia, Ukraine

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА НА ВІННИЧЧИНІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті розглядаються особливості становлення та розвитку фізичної культури на Вінниччині в першій половині 20 століття, характеризується стан фізичної культури на початку 20 століття. Аналізується історіографія фізичної культури Вінниччини. Аналізуються передумови та причини виникнення перших спортивних об'єднань. Особливу увагу приділено сільській фізичній культурі та створенню на Вінниччині в повоєнний період першого в країні сільського спортивного товариства. Розглядаються особливості становлення масового спортивного руху в українському селі наприкінці 40-х рр., зокрема на прикладі діяльності добровільного сільського спортивного товариства «Колгоспник». Аналізуються передумови та причини його виникнення, формування нормативно-правової бази, що регламентує функціонування організації на початковому етапі розвитку фізкультури та спорту в українському селі. Аналізується діяльність місцевої влади з підготовки та підвищення кваліфікації кадрів в сфері фізичної культури та спорту в Україні по матеріалам Вінницької області (проведення семінарів, навчальних курсів, спеціальних занять).

Ключові слова: Вінниччина, фізична культура, село, освіта, масовий спортивний рух.

Summary. The article deals with the peculiarities of the formation and development of physical culture in Vinnytsia region in the first half on the 20th century, characterized by the state of physical culture in the early 20th century. The historiography of physical culture of Vinnytsia region is analyzed. The preconditions and reasons for the emergence of the first sports associations are analyzed. Particular attention is paid to rural physical culture and the creation of a rural sports society in Vinnytchyna during the post-war period. Deals with the peculiarities of formation of mass sport movement in Ukrainian village at the end of 40- th, specifically by way of example of voluntary, village organization «Kolgospnyk». Preconditions and reasons of its establishment, formation of normative-legal base, that is regulating the activity of the organization at the initial stage of the development of physical culture and sport in Ukrainian village are analyzed, analyses activities of the central and local authorities for preparation and professional development of personnel in the sphere of physical culture and sport in the Ukraine on materials of the Vinnytsia region (seminars, training courses, special classes and so forth).

Key words: Vinnytchyna, physical culture, village, education, mass sport movement.

Постановка проблеми. На сьогодні в Україні остаточно сформувалась система фізичного виховання, основні пріоритети якої базуються на ідеях гуманізму, демократії, визнанні права особистості в задоволенні фізкультурно-оздоровчих потреб населення. Після здобуття в 1991 році незалежності в Україні створено систему фізичного виховання різних верств населення, що надає можливості для всебічного гармонійного розвитку кожної людини незалежно від віку, соціального стану та стану здоров'я. Вінницька область в досліджуваній період – це регіон, який мав свої особливості в становленні фізичної культури. Саме на Вінниччині в повоєнні роки було створено перше в країні сільське спортивне товариство. Враховуючи це, звернення до уроків минулого, а саме – до історії становлення та розвитку фізичної культури на Вінниччині в першій половині минулого століття, коли закладалися підвалини системи фізкультури та фізичного виховання є актуальним та необхідним.

Аналіз досліджень і публікацій. Наукових робіт, в яких досліджувалося б становлення та розвиток фізичної культури та спорту в регіонах України обмаль. Як зазначає українська дослідниця О. Вацеба історія українського спорту впродовж майже усього ХХ століття трактувалася виключно через призму радянського спортивного руху[1]. Робота дослідників цієї галузі в радянський період була спрямована на висвітлення подій всесоюзного масштабу, тоді як ситуація в регіонах зображувалася як другорядне, незначне. Дослідження історії становлення та розвитку фізичної культури на Вінниччині та інших регіонах України знаходиться в фазі накопичення фактів, та первинного їх осмислення. Дуже цікавою для нашого дослідження є робота В. Брилінга, яка зберігається в державному архіві Вінницької області. Робота містить цікаві дані про викладання фізичної культури в навчальних закладах Вінниці на початку ХХ століття, появи на теренах краю перших зародків таких видів спорту як футбол, веслування, плавання [3]. В кінці 40-х років у всесоюзному державному видавництві «ФИС» вийшла книга керівників Вінницьких спортивних організацій Б.Гвоздьова, Н.Зарудного та Б.Виноградова «500.000 фізкультурників в одній області», в якій було відтворено становлення масового фізкультурно-спортивного руху на Вінниччині в перші повоєнні роки, створення першого в країні сільського спортивного товариства «Колгоспна нива», проведення перших спартакіад сільської молоді. Вступ до книги написав тодішній лідер та керівник Вінниччини М.Стахурський, який особисто приймав саму активну участь в організації масового фізкультурно-спортивного руху в області. Попри надмірну заідеолозованість робота містить великий масив фактологічного матеріалу про розгортання на повоєнній Вінниччині фізкультурно-спортивного руху, відбудову спортивних об'єктів, створення фізкультурних колективів. В 1955 році в цьому ж видавництві вийшла книга Б.Турова «Фізкультурники Серебрії», де було описано будні одного з кращих сільських колективів фізичної культури області та й України в селі Серебрія Могилів-Подільського району. Ці роботи мали надзвичайно велике значення для

популяризації та пропаганди фізичної культури та спорту в сільській місцевості [13]. Заслугує на увагу робота колишнього завідувача кафедри фізичного виховання Вінницького національного політехнічного університету Я.Кулика «Вінниччина спортивна», яка розповідає про розвиток фізичної культури та спорту на Вінниччині з давніх часів до наших днів[5]. Деякі аспекти проблеми аналізуються в узагальнених роботах І.Романюка [6,10,14,15,17], та С.Нікітенка [11]. Велику увагу вивченню історії фізичної культури та спорту Вінниччини приділено в роботах М. Лозовика [6,8,14,15,17,18]. Велика кількість матеріалів цього періоду містять фонди Державного архіву Вінницької області [3,7,12].

Мета дослідження. З'ясувати та проаналізувати основні передумови становлення та розвитку фізичної культури на Вінниччині.

Виклад основного матеріалу. Фізична культура стає навчальним предметом в закладах країни в кінці XIX століття. З 1880 року гімнастику вводять, як обов'язковий предмет у всіх гімназіях Російської імперії, а згодом у училищах і школах. Одночасно в військових частинах з'являється так звана «військова гімнастика». Як свідчать архівні матеріали на той час на Вінниччині практично не було умов для занять фізкультурою [1,арк.63]. Перші зародки фізичної культури поступово з'являються в містах. На початку XX століття в Вінниці фізичними вправами почали займатися дрібні державні службовці, учні навчальних закладів, військові. Великою популярністю серед жителів міста користувалися плавання та веслування. В місті працювало кілька приватних купалень, де здавалися на прокат човни. З появою низького велосипеда, багато хто з жителів міста захопився велосипедним спортом. В січні 1908 року військовий міністр В.Сухомлинов вніс на розгляд царя пропозицію про організацію військового навчання учнів початкових шкіл. В результаті з'явився наказ про введення в сільських школах занять з військової гімнастики, якими керували відставні унтер-офіцери. В 1890 році О. Бутовський публікує «Посібник для проведення гімнастичних вправ у цивільних навчальних закладах» [2, с.11]. На початку XX століття в навчальних закладах Вінниці на уроках гімнастики займалися рухливими іграми, фехтуванням, гімнастичними вправами. В цілому гімнастика не викликала захоплення в учнів. Все змінилося з приходом в місцеве реальне училище колишнього морського офіцера, художника В'ячеслава Коренева. Молодий викладач поставив перед керівництвом училища питання про обладнання кегельбану, придбання гімнастичних снарядів. Навесні 1910 року в училищі відкрився учнівський яхт-клуб «Спорт». [3,с.16]. З придбанням клубом човнів учні реального училища по справжньому захопилися веслувальним спортом. Ще одного блискучого спортивного педагога Вінниччина одержала в особі графа М. Румерскірха. Викладач реального училища залучав молодь міста до занять гімнастикою. З часом до нього приєднався його старший брат, який був справжнім майстром у виконанні вправ на гімнастичній перекладні та брусах. Результатом їх роботи став гімнастичний парад учнів чоловічої та жіночої гімназій, який пройшов в міському театрі весною 1915 року [4,с.3].

Популяризації фізичної культури на Вінниччині сприяла поява серед мешканців краю справжніх зірок спорту. Великих успіхів у боротьбі досяг уродженець села Петрашівка Теплицького району Василь Якович Куценко, який в 1906 році завоював титул кращого борця світу [5,с.21]. Уродженка селища Гнівани Марія Ковач в 1914 році стала чемпіонкою світу з французької боротьби [6, с.201].

Спортивні осередки виникають в Тульчині, Ямполі, Жмеринці, Козятині та інших місцях, де спортивні гуртки об'єднували прихильників футболу, волейболу, боротьби, важкої та легкої атлетики. Гуртками в Ямполі керував Михайло Кучер, з Козятинськими легкоатлетами займався Олексій Чорний. Відомий в той час важкоатлет – перший український рекордсмен світу – Костянтин Павленко, та київські лікарі В. Крамаренко і А. Анохін започаткували на Поділлі перші гуртки з важкої атлетики та боротьби. [5,с.19]. Швидкими темпами розвивався футбол. На той час у Вінниці базувалося кілька військових частин.. Начальником штабу корпусу був генерал Адаріді. Його син Борис започаткував в реальному училищі першу футбольну команду «Сокіл», а вже з 1913 році було створено дві команди реального училища, також діяли команди чоловічої гімназії, пивного заводу Фучека, декілька Жмеринських, в одній з яких грав класик української літератури Юрій Смолич [7, с.38].

Перша світова та громадянська війни на деякий час призупинили розвиток фізичної культури на Вінниччині, але вже з 1919 року розпочинається радянський період її існування. Мейстрімним напрямком фізичної культури стає воєнізований. На пунктах Всевобучу, які організували військові комісаріати, допризовників навчали не тільки володіти зброєю, але й приділяли велику увагу фізичній підготовці, до програми якої входили гімнастичні вправи, легка та важка атлетика, плавання [5, с.32].

В грудні 1925 року на Вінниччині відповідно до розпорядження Вищої Ради фізичної культури відбувається заміна секцій сокольської системи на секції педагогічних спортивних вправ. На зміну спортивної гімнастики прийшли показові гімнастичні виступи. В ці роки значно зростає кількість футбольних команд, особливо на цукрових заводах. Виникають перші сільські спортивні гуртки в селі Павлівка Калинівського району, в школі сільської молоді с. Кукавка Ямпільського району. В 1926 році почали організуватися гуртки в селах Муровано-Куриловецького, Тульчинського, Жмеринського районів. Влітку цього року були проведені змагання з легкої атлетики та футболу в с. Корделівка, в яких взяли участь мешканці навколишніх сіл. Популярними в той час були масові вечори сільської молоді, на яких читалася спортивна література, проводилися змагання з шахів та

шашок. Влітку 1927 року відбулася 4-а Всеукраїнська спартакиада. Напередодні цих змагань в багатьох районах Вінниччини були проведені масові змагання та спортивні свята, в яких взяли участь більше 2 тисяч сільських фізкультурників. [5, с.35]. На початку 30-х років фізична культура набуває великої популярності в Подністрів'ї, зокрема на Могилів-Подільщині. Велика заслуга в цьому належить колективу сільських інструкторів фізкультури на чолі з Я. Баксанським. Його погляди на шляхи розвитку сільського спорту і сьогодні виглядають надзвичайно привабливо та сучасно. «Основним в нашій роботі повинно стати село» - писав він у зверненні до всіх районних рад фізичної культури округи – «Йому ми повинні приділити максимум уваги. В роботі з фізичної культури ми повинні враховувати всі особливості того чи іншого села. Потрібно створювати громадську думку про фізичну культуру на селі» [8,с.601]. В ті роки політичний курс влади в країні був спрямований на підвищення темпів індустріалізації та колективізації, ідеологічна практика державного керівництва обернулася у бік розвитку фізичної культури і спорту в переважно селянській на той час країні. Вінниччина однією з перших серед областей України розпочала пошук нових форм і методів активізації спортивно-масової роботи на селі. 3 серпня 1936 року керівництво області прийняло постанову «Про проведення першої обласної колгоспної спартакиади [9,арк.40].

У роки II Світової війни фізкультурна робота була підпорядкована завданням воєнного часу. Головна увага зосереджувалася на вдосконаленні форм масової воєнно-фізичної підготовки населення: рукопашного і штикового бою, воєнізованих лижних і пішохідних переходів, кульової стрільби тощо.

У повоєнні роки гостро постала проблема поліпшення життя в сільській місцевості. За роки післявоєнної відбудови зернове виробництво так і не досягло довоєнного рівня. Недовиробництво зернових культур призвело до недостачі кормів у тваринництві. Головною причиною цього стала аграрна політика сталінського керівництва, яка базувалася на адміністративному позаекономічному примусі, на ігноруванні основних економічних законів і цілеспрямованому постійному викачуванню матеріальних ресурсів із сільського господарства [10, с.23]. Численні заходи керівництва країни в цьому напрямку передбачали, окрім інших, не менш важливих, завдання розвитку сільського фізкультурно-спортивного руху. Треба відзначити специфічність процесів, що відбувалися в той час у сільських районах країни. Система фізичної культури і спорту в СРСР довгий час розвивалася в руслі воєнізованої підготовки, що своєрідно вплинуло на розвиток спортивної бази, кадрів і систему роботи. В перші ж роки повоєнної відбудови було виявлено повну відсутність системи фізичного виховання на селі. [11, с.23]. Справжнім лідером у справі розвитку масової фізичної культури країни стала Вінниччина. В області було розгорнуто самодіяльні гуртки фізкультури, керівниками яких виступали викладачі навчальних закладів і шкіл. Незважаючи на низький рівень організації фізкультурної роботи, вже в травні 1946 року обласний спорткомітет у справах фізичної культури і спорту розпочав роботу з організації масових фізкультурних свят та спортивних заходів. В жовтні 1946 року в Вінниці і в районах області було проведено профспілковий легкоатлетичний крос змагання з шахів та шашок, збори фізкультурного активу. Такі заходи давали результати: в порівнянні з 1945 роком кількість фізкультурників в області в 1946 році збільшилася більш ніж удвічі [12, арк.6]. Засуха та голод 1946-1947 років дещо стримали розвиток фізичної культури на Вінниччині. Але вже в 1948 році соціально-економічне становище області нормалізувалося, що дало змогу керівництву краю зробити рішучі кроки в бік розвитку фізичної культури. Рушійною силою, локомотивом спортивних зрушень на Вінниччині стали повоєнні спартакиади сільської молоді. Перша така спартакиада була проведена у 1948 році. Фінальні змагання відбулися в Бершадському районі. В ході змагань було виявлено ряд суттєвих недоліків, які стримували розвиток фізичної культури в області, одним з головних, було відсутність спортивного товариства, яке б об'єднало сільських спортсменів, допомогло б їм постійно підвищувати свою спортивну майстерність. 30 листопада 1948 року в газеті «Вінницька правда» з'явився лист колгоспників – Героїв Соціалістичної Праці села Березівки Чернівецького району Ісаака Цмокалюка, Марії Бучацької, Марії Кунділовської з пропозицією про створення добровільного спортивного товариства сільської молоді з назвою «Колгоспна нива» [13,с.25-26]. Відродження сільського фізкультурно-спортивного руху було в полі зору найвищого радянського керівництва. Зі слів тодішнього лідера України Леоніда Мельникова на нараді голів обласних рад спортивних товариств, яка відбулася в 1950 році, питаннями сільського спорту дуже цікавився М. Хрущов. Через спортивні організації та гуртки влада намагалася здійснювати соціальний контроль на селі, впливати на настрої та уподобання сільської молоді [14,с.201]. Тому й не дивно, що ініціатива фізкультурників села Березівка була з великим ентузіазмом прийнята на всіх рівнях. В кінці грудня 1948 року позачергова сесія обласної Ради трудящих схвалила пропозицію колгоспників Березівки та доручила обласному комітету по справах фізичної культури і спорту створити та затвердити на першій конференції устав та положення «Колгоспної ниви» [15,с.222]. Логічним завершенням процесу створення та об'єднання сільських спортивних товариств стала постанова Ради Міністрів УРСР від 19 серпня 1950 року «Про створення в Україні сільського спортивного товариства «Колгоспник»» [16,с.30].

Однією з самих болючих проблем, які заважали повноцінному розвитку фізичної культури на Вінниччині у повоєнні роки була відсутність кваліфікованих педагогічних кадрів. Саме від їх наявності залежала ефективність реалізації задач, які ставилися перед фізичною культурою та спортом в країні. Районними комітетами фізичної культури і спорту були створені постійно діючі семінари з підготовки громадських інструкторів і тренерів

Особливу увагу було приділено підбору кадрів голів районних комітетів фізичної культури і спорту. Підвищувались вимоги і до викладачів фізичної культури в сільських школах, багато з яких не мали спеціальної освіти. Тому обласний спорткомітет спільно з обласним відділом народної освіти організував для них двотижневі курси по перепідготовці [17,с.355].

Робота фізкультурного активу області не була б такою успішною, якби не підтримка керівника області того часу М. Стахурського. Фізичне виховання підростаючого покоління він вважав виключно важливим фактором державного значення Підбиваючи підсумки змагання серед областей України на кращу організацію роботи із фізичної культури та спорту за перше півріччя 1949 року Рада Міністрів УРСР нагородила Вінницьку область перехідним прапором з врученням грошової премії 15 тисяч карбованців і преміюванням передовиків фізкультурної роботи (18, с. 160).

Висновки. Фізична культура на Вінниччині впродовж першої половини ХХ століття пройшла складний шлях, окремі здобутки якого варто використовувати, розвиваючи сучасну систему фізичного виховання. Впродовж усього досліджуваного періоду влада приділяла проблемам розвитку фізичної культури велику увагу. У повоєнні роки було досягнуто відчутних результатів у розв'язанні цієї важливої проблеми. Наприкінці 1940-х на Вінниччині було створено перше в країні сільське спортивне товариство. Історичний урок системного розгортання масової фізичної культури на Вінниччині повинен стати предметом детального аналізу під час формування новітньої концепції розвитку фізичної культури в країні.

Список використаних джерел:

1. Державний архів Вінницької області (далі ДАВіО), ф. 286, оп. 1, спр. 102.
2. Бутовський О. Д. Вибрані твори – К.: ВАТ«Поліграфкнига», 2007. – 288 с.
3. Брилінг Г. История спорта в Виннице 1907 - 1917 / Г.Брилінг. – Винница, 1970 . – 46 с. (рукопис книги ДАВіО)
4. «Юго-западный край» № 84 14.04 1915 – С.3.
5. Кулик Я. Вінниччина спортивна / Ярослав Ларіонович Кулик – Вінниця :Логос, 1996 – 160 с.
6. Лозовик М.П. Перша ластівка (спортивно-життєвий шлях Марії Ковач)/ М.П.Лозовик, І.М.Романюк// Перша Тиврівська науково-краєзнавча конференція: збірник наукових праць. – Тиврів, Вінниця. – 2015. С.201-204.
7. Лозовик М.П. Становлення фізкультурно-спортивного руху на Поділлі з кінця ХІХ ст. до середини 20-х років ХІХ ст. / М.П. Лозовик, І.О. Асаулюк // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: збірник наук. праць. – Випуск №12. – Т. 1. – Вінниця: ВДПУ, 2011. – С. 37-40.
8. Лозовик М.П. Сільський спорт в Україні в першій половині ХХ століття/ М.П. Лозовик // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: збірник наук. праць. – Випуск 1 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Житомирський державний університет імені Івана Франка; головний редактор В.М. Костюкевич. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2016. – С. 601-604.
9. ДАВіО, ф.р- 494, оп.1.спр. 2.
10. І.Романюк Українське село в 50-ті – першій половині 60-х рр.. ХХ століття. – Вінниця: Книга-Вега, 2005. – 256 с.
11. Нікітенко С. Розвиток фізкультурно-спортивного руху серед сільського населення Херсонської області / С.Нікітенко // Краєзнавство. – 2012. –№3. – С.132-141.
12. ДАВіО, ф.р- 4877, оп.1.спр. 2.
13. Гвоздєв Б. 500.000 фізкультурників в одной области / Б. Гвоздєв, Н.Зарудный , Б. Виноградов – М. ФИС. – 1949. – 70 с.
14. Лозовик М.П. Марія Гавриш – одна з засновників першого сільського спортивного товариства на Вінниччині/ М.П.Лозовик, І.М.Романюк//Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету [серія: Історія], Вип. №24. – Вінниця. – 2016. – С.199-203. Кулик Я. Вінниччина спортивна/ Я.Кулик. – Вінниця: «Логос», 1996. – С.199-203.
15. Физическая культура и спорт на селе. Под общей редакцией председателя Центрального совета сельских добровольных спортивных обществ П.А.Соболева. – М: «ФИС»,1970. – 366 С.
16. Лозовик М.П. Формування фізкультурно-масового руху на Вінниччині в перші післявоєнні роки / М.П.Лозовик, І.М.Романюк // Вінниччина: минуле та сьогодні: матеріали ХХVІІ Всеукраїнської Вінницької наукової історико-краєзнавчої конференції 7-8 жовтня – 2016. – С.350-358.
17. Лозовик М.П. Розвиток фізкультурно-масового руху в селах Вінниччини в 1948-1949 р.р. / М.П. Лозовик, А.В. Горбань, І.М. Романюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету [серія: Історія], Вип. №20. – Вінниця.: ВДПУ, 2012. – С. 220-223.
18. Лозовик М.П. Зародження фізкультурно-спортивного руху в селах Подністров'я в повоєнні роки (1944-1954 р.р.) / М.П. Лозовик // [матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві» на 27-29 вересня 2012 р.]: збірник наукових праць, № 3 (19). – Луцьк. – 2012 р. – С. 28-32

ШКОЛА ОСОБИСТІСНО - ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗА І.С. ЯКИМАНСЬКОЮ

Анотація. У статті розкриваються можливості реалізації школи особистісно-орієнтованого навчання. Досліджуються ідеї І.С. Якиманської, яка стверджує, що кожен учень як носій індивідуального, особистого (суб'єктного) досвіду - перш за все прагне розкриття власного потенціалу, даного йому від природи в силу індивідуальної організації. Визначено основні принципи особистісно-орієнтованого навчання: використання суб'єктного досвіду дитини, надання учню свободи вибору при виконанні завдань, забезпечення на уроці особистісно значимого емоційного контакту вчителя і учня на основі співпраці, мотивації досягнення успіху через аналіз не тільки результату, але і процесу його досягнення. Автор визначив вимоги до підготовки сучасного вчителя. Адже, він виступає не стільки в якості транслятора знань, скільки як організатор і координатор навчальної діяльності. В статті автор описав основні завдання школи особистісно-орієнтованого навчання. Описано модель самої школи. Дана характеристика ролі вчителя у школі такого типу. Зазначено важливість використання методу мікрвикладання при підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, індивідуальний підхід, мікрвикладання, культурна ідентифікація, соціалізація, емоційний контакт.

Summary. The article reveals the possibilities of implementation of person-oriented learning school. The ideas of I.S. Yakimanskaya, who asserts that each student as a carrier of individual, personal (subjective) experience - first of all seeks to reveal its own potential, given to him or her by nature, by virtue of an individual organization. The basic principles of person-oriented learning: the use of subject experience of the child, giving the student the freedom of choice in the performance of tasks, providing a personally significant emotional contact between the teacher and the student on the basis of cooperation, motivation to achieve success through analysis of not only the result but also the process of its achievement. The author defined the requirements for the training of a modern teacher. After all, he acts not so much as a translator of knowledge, but as an organizer and coordinator of educational activities. In the article the author described the main tasks of the school of person-oriented learning. The model of the school itself is described. A description of the role of a teacher in the school of this type is given. The importance of using the method of micro-examination in preparation of future specialists is noted.

Key words: person-oriented teaching, individual approach, microteaching, cultural identification, socialization, emotional contact.

Постановка проблеми. Сучасна школа повинна готувати всебічно розвиненого учня, забезпечувати його духовний і інтелектуальний розвиток. Найкраще реалізації цих завдань сприяє використання особистісно-орієнтованого підходу, адже саме він формує в людині яскраво виражену індивідуальність.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідженням ідей і принципів особистісно-орієнтованого навчання займалися ряд вчених: Г.Г. Кравцова, В.В. Рубцова, М.І. Трошагін, але особливу увагу потрібно звернути на праці І.С. Якиманської.

Мета. Дослідити найбільш сприятливі умови для особисто орієнтованого навчання і описати модель школи особистісноорієнтованого навчання за ідеями І. С. Якиманської.

Доктор психологічних наук І.С. Якиманська визначила найбільш сприятливі умови для реалізації особистісно-орієнтованого навчання у школі.

Завданнями для цієї школи є:

- 1) створити сприятливі умови для різностороннього розвитку особистості;
- 2) формування загальної культури особистості учнів на основі засвоєння обов'язкового мінімуму змісту загальноосвітніх програм;
- 3) задоволення основних психологічних потреб дитини;
- 4) виділення груп дітей за знаннями, здібностями;
- 5) розподіл дітей за однорідними групами: успішності, здібностей, професійної спрямованості;
- 6) ставлення до кожної дитини як до унікальної;
- 7) підвищення мотивації учнів до навчання;
- 8) підвищення їх пізнавальної активності;
- 9) відстеження динаміки розвитку учнів.

Розглянемо модель школи особистісно-орієнтованого навчання за ідеями І.С. Якиманської.

Отже, будівля школи розрахована на 200-230 учнів [6, с. 40].

Для найкращої реалізації принципу в класі має бути до 10 учнів. У класній кімнаті парти одномісні. Саме одномісні парти, на думку І.С. Якиманської, можна регулювати під ріст кожного учня, за їх чистоту відповідає лише один учень, а найголовніше, що учень не водволікається на сосіда за партою, а краще концентрується на навчальному процесі.

Школа має бути оснащеною комп'ютерними класами і спортивними залами.

І.С. Якиманська визначила основні принципи особистісно-орієнтованого навчання:

- 1) використання суб'єктного досвіду дитини;
- 2) надання учню свободи вибору при виконанні завдань;
- 3) забезпечення на уроці особистісно значимого емоційного контакту вчителя і учня на основі співпраці, мотивації досягнення успіху через аналіз не тільки результату, але і процесу його досягнення [6, с. 35].

Важливо, щоб учень зумів подолати пасивну позицію в навчальному процесі і відкрити себе як носія активного перетворюючого начала.

Учитель, який працює в особистісно-орієнтованій школі, вступає в нову для себе професійну позицію - бути одночасно і предметником, і психологом. Роль педагога полягає в умінні професійно використовувати дані про дитину в навчальному процесі, створенні різнобічного освітнього середовища, з тим, щоб дати кожній дитині можливість проявити себе. Учитель виступає не стільки в якості транслятора знань, скільки як організатор і координатор навчальної діяльності. Спочатку така перебудова професійної свідомості підвищує у педагога почуття тривожності, викликає великі труднощі, так як необхідно не тільки підвищувати свій методичний рівень, а й розробляти принципово інші конспекти уроків і здійснювати їх дидактичне забезпечення. Взаємодія вчителя з педагогом-психологом при оволодінні особистісно-орієнтованою технологією є ключовим моментом і усуває багато проблем навчання [4, с. 63].

М.І. Трошагін у своїй праці "Особистісно-орієнтований підхід в навчанні і проблеми його реалізації" наголосив на важливості підготовки вчителів до реалізації цього підходу на практиці. Він виокремив метод мікрвикладання у підготовці фахівців [5, с. 48].

Мікрвикладання виникло як реакція на недоліки традиційних способів підготовки вчителів. Традиційна підготовка включала в себе прослуховування курсів по педагогічній психології, спостереження за роботою більш досвідчених колег і застосування освоенних знань і навичок у класі. Кожній з цих форм підготовки притаманні серйозні недоліки. Теоретичні курси часто виявляються відірваними від реальності, знання на них засвоюються пасивно. Спостереження за викладанням іншого вчителя ефективне, якщо спостерігач вже достатньо досвідчений, щоб розуміти, на що слід зосереджувати свою увагу. До того ж роль спостерігача - це роль учня, а не вчителя. Використовуючи засвоєне на практиці, вчитель спочатку змушений йти шляхом спроб і помилок, а це вже «експериментування» з реальними учнями з усіма негативними наслідками, що впливають звідси. Мікрвикладання мало стати своєрідною лабораторією, сполучною ланкою між теоретичними знаннями і практичною роботою вчителя [5, с. 55].

Стає очевидним, що назріла необхідність створення конкретних програм для педагогічних університетів, інститутів, коледжів та училищ з практичної психології, педагогіки та конкретно особистісно - орієнтованої підготовки шкільного вчителя. Відсутність таких програм і відповідної підготовки вчителя не сприяє поширенню особистісно-орієнтованого підходу в освіті.

Висновки. Отже, модель особистісно - орієнтованого навчання відповідає принципам природної і культурної доцільності, індивідуально-особистісному підходові, а так само реалізує принципи гуманітарної освіти, яке сприяє розвитку образного сприйняття і творчого мислення, формування емоційно-особистісного ставлення до навчання.

Список використаних джерел:

1. Идрисов А. Е. Личностно-ориентированный подход в развитии личности ребенка в процессе обучения в школе. / А. Е. Идрисов // Завуч № 8, 2011. С. 77 – 87.
2. Кузнецов М.Е. Педагогические основы личностно ориентированного образовательного процесса в школе: Монография. [текст] / М.Е. Кузнецов - Новокузнецк, 2000. - 342с.
3. Кулыпина Т. И. Личностно-ориентированное образование как педагогическая проблема школы / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. И. Кулыпина - // Инновационная школа, № 2, Ростов на Дону, 2006. - С. 20-25
4. Николаева И.В., Вострякова С.А. Взаимодействие педагога-психолога и учителя в личностно-ориентированной школе как условие создания безопасной образовательной среды / Николаева И.В. // "Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение" (Москва, 13-15 декабря 2007 г.): Материалы 4 Национальной научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация "Федерация психологов образования России", 2007. – С. 60-65.

5. Трошагин М. И. Личностно – ориентированный подход в обучении и проблемы его реализации / М. И. Трошагин // Воспитание школьников, № 11, 2008. С. 47 – 57.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская - М.: Сентябрь, 1996. – 96с.

УДК 373.3.018-048.58(477)

Ю. О. Саєнко, А. С.Петряник, м. Мелітополь, Україна
Y.O. Saenko, A.S. Petryanik, Melitopol, Ukraine

НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Анотація: У статті розглядається значення диференційованого підходу в навчально-виховному процесі. Авторами було проаналізовано емоційні сфери молодших школярів з даної проблеми, що дало змогу розкрити вплив диференційованого навчання на пізнавальний розвиток дитини та знайти відповідь на важливість розкриття даної проблеми. Диференційоване навчання позитивно впливає на всебічний розвиток особистості, що реалізується на всіх предметах навчально-виховного процесу. Як відомо, вчитель повинен володіти усіма прийомами впливу на учнів, які, у свою чергу, зумовлюють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Педагог за допомогою такого підходу до навчання може запобігти прогалинам у знаннях або усунути їх, вирівняти підготовку учнів до навчання, пробудити в них інтерес до засвоєння нового матеріалу. Дане дослідження не вичерпує усіх аспектів вивчення диференційованого навчання у початкових класах. Темою подальшої педагогічної розвідки може бути ресурс окремих дисциплін, які у взаємозв'язку з диференційованим навчанням, сприятимуть досягненню дидактичним цілям освітнього процесу.

Ключові слова: диференціація, диференційоване навчання, молодший шкільний вік, вчитель початкових класів.

Summary: The article considers the importance of a differentiated approach in the educational process. The author analyzed the emotional areas of junior schoolchildren on this problem, which allowed the opportunity to open the influence of differentiated learning on the cognitive development of the child and finding an answer to the importance of disclosing this problem. Differentiated learning positively influences the comprehensive development of the individual, which is realized on all subjects of the educational process. As you know, the teacher must possess all methods of influence on the students, which, in turn, lead to a better mastering of the educational material. By using this approach to teaching, a teacher can prevent gaps in knowledge or eliminate them, equalize the preparation of students to study, and awaken interest in them in learning new material. This study does not cover all aspects of the study of differentiated learning in elementary school. The topic of further pedagogical intelligence can be the resource of individual disciplines, which, in conjunction with differentiated learning, will contribute to the achievement of the didactic goals of the educational process.

Key words: differentiation, differentiated learning, primary school age, the teacher of elementary school.

Актуальність. Під актуальністю проблематики, можна розуміти наявність проблеми засвоєння навчального матеріалу молодших школярів. Діти, вступаючи до школи, мають індивідуальний рівень підготовленості в інтелектуальній сфері, тому в статті розглядаються аспекти індивідуального навчання дітей. Для використання диференційованого підходу педагогові потрібно визначити загальну підготовленість школярів до навчальної діяльності та сприйняття конкретного матеріалу.

Вчитель повинен особливо приділити увагу труднощам, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння нового матеріалу. Саме диференційоване навчання може застерегти проблемам у засвоєнні навчального матеріалу школярів, якщо застосовувати в системі уроків диференційовані, індивідуальні та групові завдання.

Щоб виконати індивідуальний підхід потрібно весь процес виховання зробити диференційовано, а отже, цілеспрямовано, залежно від рівня розвитку фізичних умінь, розумових здібностей, індивідуальних психічних особливостей дитини, від характеру впливу на нього оточення. Індивідуальна робота – це діяльність вчителя-вихователя, яка враховує особливості розвитку кожної дитини.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблемами диференційованого навчання дітей молодшого шкільного віку займалися І. Унт, І. Чередов, М. Богданович, С. Логачевська, П. Гусак, В. Буряк, Л. Коваль, Н. Клокар, О. Ярошенко.

Мета статті – визначити освітні можливості диференційованого навчання у початкової школи для максимального розвитку пізнавальної сфери молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Період навчання в школі є якісно новим етапом розвитку дитини. Адже в цей час розвиток здійснюється головним чином у процесі навчальної діяльності, і, отже, визначається ступенем включеності в неї самого школяра.

Відзначаючи важливість навчання протягом усього життя людини, С. Л. Рубінштейн писав, що в шкільні роки навчання належить особливо важлива роль; до цього періоду повністю можна віднести наступні положення: дитина розвивається, навчаючись. На думку психолога, «в цей період навчання є основним видом діяльності, в якій формується людина» [3]. І саме від педагога залежить з якою інтенсивністю у дитині сформується навчально-пізнавальний розвиток, аби навчальна діяльність школярів сприяла їхньому розвитку в навчально-виховному процесі.

Коли приходиться час йти дитині до навчального закладу, збільшується кількість вимог до неї, очікувань, увага приділяється на тому, що учень «повинен», а не на тому, що він «хоче». Від таких особливостей до вимог, першокласник підсвідомо сензитивний до психологічного стресу. Педагогові потрібно так організувати навчально-виховний процес, щоб школяр не відчув протікання психологічних особливостей на той період навчання. Хоча, дитині приємно почуватися дорослішим, відповодальнішим, бачити, що усі сприймають його як школяра. Але це положення не спирається на аспектах загальних характеристик дітей. Цілком зрозуміло, таке становище викликає протилежні переживання: з одного боку, прагнення виправдати очікування, а з іншого – страх виявитися поганим учнем. Це все визначається емоційною сферою дитини, яка вливає на її розумову діяльність. Як відомо, найбільш ефективно інформація засвоюється, належним чином, у взаємодії з емоційним викладом матеріалу. Отже, потрібно якнайкраще володіти як методикою викладання усіх освітніх предметів, так і психолого-педагогічними особливостями дітей з різними віковими категоріями. Тільки так можливо дитину підготувати до життя школи.

Вище промовленим було сказано, що диференційоване навчання обумовлено, на самперед, психолого-емоційним станом молодшого школяра. Адже дитина шести-семи років вже вміє підпорядковувати мотиви, володіти своїми емоціями, намагається співвідносити свої дії та бажання з діями й бажаннями оточуючих. Враховуючи протікання емоційно-психологічних процесів у навчанні дітей, сприяє ефективному засвоєнню знань [1].

Так наприклад, дитина, яка володіє здібностями до навчання, може мати девіантну поведінку – поведінка, яка не відповідає загальноприйнятим нормам у суспільстві. Внаслідок чого дитина не тільки порушує ці норми, але вона ще не використовує належним чином свій повний ресурс до засвоєння учбового матеріалу. Якщо такий учень є у класі, потрібно знайти такий диференційований підхід, щоб він був направлений на коректування поведінки та збільшення можливостей використання здібностей. Так наприклад, вчитель одночасно може провести перевиховання – виховний процес, спрямований на подолання негативних якостей особистості учня, та розвиток пізнавальної діяльності відповідно до здібностям.

Професійний обов'язок кожного педагога – помічати насамперед особистість учня, якнайточніше знати й розуміти її пізнавальні здібності, ставлення до навчального процесу, з метою його індивідуалізувати, а отже, «дійти» до кожної дитини.

Диференційоване навчання – давно відомий і найефективніший спосіб застосування індивідуального підходу до організації навчальної діяльності молодших школярів. Її головна мета – це забезпечення в навчально-виховному процесі умов для максимального розвитку здібностей, нахилів школярів завдяки врахуванню індивідуальних особливостей їхнього розвитку [4].

За допомогою психологічних спостережень, дослідів Заслужений учитель України Балахівської середньої школи С.П. Логачевська, у своєму класі виділяла три основні групи дітей.

Перша група – це учні, які мають високий інтелектуальний розвиток, вони знають багато казок, вміють розповідати (зв'язно), старанно виконують всі завдання, та, звичайно, вміють зосереджено працювати. Як правило, програмний матеріал засвоюють легко, свідомо запам'ятовують, охоче виконують вправи з логічним навантаженням.

До другої групи відносяться учні з достатнім розумовим розвитком. У них позитивне ставлення до навколишнього середовища, є бажання вчитися, але через нестійку увагу, невміння зосередитися на виучуваному, довго тримати в пам'яті новий матеріал, вчатьс я нижче своїх можливостей. На уроках активні, але матеріал засвоюють неглибоко. Темп виконання навчальних завдань середній.

І остання група третя – це діти, які, на жаль, у процесі засвоєння матеріалу зустрічаються з певними труднощами. Вони швидко втомлюються, мають нестійку увагу, слабо розвинена здатність до абстрагування, низький рівень логічного мислення. Програмовий матеріал засвоюють повільно, поверхово, мають малий запас слів. В перші дні з'являється інтерес до навчання, але щоб цей інтерес не зник, учитель має систематично працювати з цими дітьми. Слід планувати роботу так, щоб враховуючи індивідуальні особливості кожного учня.

Але хочеться наголосити, що один і той же учень з різних навчальних предметів може бути в різних групах. Наприклад, на уроці математики учень може бути в першій групі, бо у він має схильність до математики, а на уроці рідної мови – у другій або навіть у третій, бо у нього виникають труднощі з фонематичним слухом чи орфографічною грамотністю [2, с.19].

Диференціація має зовнішню форму, яка визначається у зміні організаційних умов, статус класів, груп, термін навчання тощо.

До способів диференційованого навчання відносять: навчання у створених спеціальних класах за певними ознаками (наприклад, класи підвищеного рівня або корекційного, класи для поглибленого вивчення предмета); робота гуртків, групові заняття, проекти, які виконують діти різного віку та з різними здібностями. Слід зауважити, що таке навчання здійснюється за програмами, які суттєво відрізняється від масової школи [4].

Для проведення диференційованого навчання педагогові потрібно знати загальну готовність учнів до навчальної діяльності та сприйняття конкретного матеріалу, зокрема:

- передбачати труднощі, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння нового матеріалу;
- використовувати на уроці диференційовані, індивідуальні та групові завдання;
- робити перспективний аналіз: з якою метою проводяться такі завдання, навіщо їх треба використовувати саме на цьому етапі уроку, як далі продовжити роботу на уроках.

Диференційований підхід у навчанні – це створення вчителем маленьких груп у класі (з урахуванням особистісних якостей учнів, їх нахилів, інтересів, здібностей, рівня готовності) і організація навчально-виховної роботи, яка сприяє розвитку цих груп.

Кількість учнів у групі може змінюватися (залежно від різних видів діяльності). Мета диференційованого підходу в навчанні - підмітити у кожному учні його сильну сторону і дозволити їй втілитися в життя.

Завдання вчителя – побачити індивідуальність свого учня і зберегти її, допомогти дитині повірити в свої сили, здібностям, забезпечити його максимальний розвиток [5].

Не всі учні мають однакові здібності, але їх треба розвивати у кожного і на кожному уроці. Для цього потрібно підібрати систему вправ, які будуть сприяти розвитку мислення, уваги, уявлення та уяви дитини. Ці вправи повинні відповідати умовам: мати багато розв'язків та при їх розв'язуванні застосовувати інформацію з однієї теми і переносити її в іншу, тобто потрібно не забувати про систематичність таких вправ.

Самостійність – перша, і можливо, головна ознака мислення, її слід застосувати на різних етапах засвоєння знань. Учні на доступному для них рівні виконують самостійні диференційовані роботи на всіх етапах уроку. Але найкращим видом діяльності, де формується мислення є письмова робота. При написанні процес мислення стає видимим: коротким і лаконічним.

Багато уваги можна приділити розвитку математичної мови, бо вона є основою мислення. Є такі види роботи: голосне коментування розв'язку; аналіз і судження іншого учня, аналіз розв'язку, доведення; ігри «Запитуй - відповідаю», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Що я знаю про фігуру, функцію?», «Що я бачу? Що я знаю? Що я можу?», «Злови помилку». Всі ці ігри спрямовані на усну роботу, яка потім переноситься на письмове конспектування своїх результатів мислення на основі узагальнення.

Значну увагу потрібно надати різним формами роботи з учнями. Якщо використовувати парну роботу з учнями, то всі діти мають різні індивідуальні диференційовані завдання, вони отримують можливість говорити, висловлюватися. Перевага роботи в парах – можливість самостійно виконати завдання, обмінятися ідеями з партнером. Вона сприяє розвитку навичок комунікації, вмінню переконувати і вести дискусію, викликаючи в них радісне відчуття успіху, руху вперед, творчість мислення. За такого навчання обдаровані учні мають можливість виконувати більший обсяг навчальних завдань, поєднаних обов'язковим підвищенням їх складності. Це сприяє інтелектуальному розвитку, стає ефективним засобом формування здібностей учнів.

Зростанню творчої активності учнів сприяють виконання диференційованих завдань: захист творчих робіт, розв'язування задач на кмітливість та встановлення відповідності, задач із помилками в умові, розгадування ребусів, кросвордів, складання пазлів та казок, де дійовими особами є математичні поняття, подорожі та конкурси-змагання [6]. Саме активність школярів допомагає педагогові максимально використати їхню пізнавальну діяльність на уроках.

Висновки та перспективи подальшого наукового пошуку. Отже, диференційоване навчання позитивно впливає на всебічний розвиток особистості, що реалізується на всіх предметах навчально – виховного процесу. Як відомо, вчитель повинен володіти усіма прийомами впливу на учнів, які, у свою чергу, зумовлюють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Педагог за допомогою такого підходу до навчання може запобігти прогалинам у знаннях або усунути їх, вирівняти підготовку учнів до навчання, пробудити в них інтерес до засвоєння нового матеріалу. У процесі використання диференційованого підходу вчитель поглиблює й розширює знання, уміння й навички школярів, задовольняє їхні різноманітні пізнавальні запити.

Дане дослідження не вичерпує усіх аспектів вивчення диференційованого навчання у початкових класах. Темою подальшої педагогічної розвідки може бути ресурс окремих дисциплін, які у взаємозв'язку з

диференційованим навчанням, сприятимуть досягненню дидактичним цілям освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Атемасова О. А. проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодшого школяра / О.А. Атемасова. – Х.: Ранок, 2010. – 176 с.
2. Логачевська С.П. Диференціація – одна із форм інтерактивного навчання молодших школярів // Початкова школа. – 2006, – №10. – с.18-23.
3. Рибалко Є.Ф. Вікова та диференційна психологія / Є. Ф. Рибалко. – Пітер, 2001. – 221 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: [підручник для вищ. навч. закл.] / О. Я. Савченко. – К: Грамота, 2013. – 503 с.
5. [Електроний ресурс]. – Режим доступу – <http://ukped.com/statti/teorija-navchannja/3262-dyferentsiiovane-navchannia-tse-vrakhuvannia-individualnykh-osoblyvostei-uchniv.html>
6. [Електроний ресурс]. – Режим доступу – <http://moippo.mk.ua/attachments/article/A4..pdf>
7. [Електроний ресурс]. – Режим доступу – <http://diplomba.ru/work/103486>

УДК37:17.022.1

Р.Л.Сойчук, м. Рівне, Україна / R.L.Soichuk (Rivne, Ukraine)
e-mail:ruslanasoichuk@gmail.com

ДО ПРОБЛЕМИ СУТНОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті на основі теорії цінностей розкрито сутність понять «цінності», «смысложиттєві цінності» та «сенс життя» особистості. Досліджено, що цінності постають як ідеал, мірило, регулятор поведінки, результат діяльності, мета життєдіяльності особистості. Встановлено взаємозв'язок і взаємозалежність дефініцій у контексті осмислення проблеми смислу життя особистості: «смысложиттєві цінності» як сукупність цінностей особистості, ідеалів, які визначають її смисл життя та відображають практичну реалізацію життєвої програми, та «сенс життя» як продукт саморефлексії, що набувається упродовж життя і водночас доповнюється й зазнає змін, а також «ціль життя» як надзадача життєвого проекту особистості. Доведено, що в умовах гібридної війни нагально необхідним повинно стати прищеплення українській молоді смысложиттєвих цінностей як світоглядних засад української громадянської ідентичності та фундаменту консолідації українського суспільства й держави. Така зростаюча особистість вбачає сенс життя у свободі й відповідальності за власне життя та життя країни як активного члена громадянського суспільства. Схарактеризовано динамічну складну систему смысложиттєвого конструктору зростаючої особистості в умовах відстоювання української державності. З'ясовано, що саме смысложиттєві цінності визначають сенс життя особистості та визначають вектор подальшого розвитку культури суспільства й ствердження держави.

Ключові слова: цінності, смысложиттєві цінності, сенс життя, ціль життя, особистість, культура, суспільство, держава.

Abstract. In the article, the essence of the concepts of "values", "meaning of life values" and "meaning of life" of the individual is disclosed on the basis of the theory of values. It is investigated that values appear as an ideal, a measure, a regulator of behavior, the result of activity, the personality purpose of livelihoods. Interconnection and interdependence of definitions in the context of the meaning of life problem comprehension of the individual are found: "meaning of life values" as a set of values of the individual, ideals that define its meaning of life and reflect the practical implementation of the life program, and the "meaning of life" as a product of self-reflection that is acquired during life, and at the same time is supplemented and undergoes changes, and the "goal of life" as an overhead task of a person's life project. It is proved that in the conditions of hybrid war it is urgently necessary to instill in the Ukrainian youth the meaning of life values as the ideological foundations of Ukrainian civic identity and the basis of the consolidation of Ukrainian society and the state. This growing personality sees the meaning of life in freedom and responsibility for his own life and life of a state as an active member of a civil society. The dynamic complex system of the meaning of life structure of a growing personality in the conditions of defending Ukrainian statehood is characterized. It is found out that it is the meaning of life values that determine the meaning of individual life and determine the vector of further development of the society culture and the affirmation of the state.

Key words: values, meaning of life values, meaning of life, purpose of life, personality, culture, society, state.

Постановка проблеми. У всій історичній ретроспективі поставало питання щодо сутності смисложиттєвих цінностей особистості у контексті проблеми пошуку сенсу життя людини. Нині в українському суспільстві відбувається трансформація світогляду, відтак ціннісна проблематика набуває актуальності, зокрема виховання смисложиттєвих цінностей у підростаючого покоління з орієнтацією на європейську модель життєдіяльності.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема цінностей завжди була в центрі уваги філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології. Доробки вчених репрезентують осмислення різних аспектів ціннісної проблематики, як-от: теоретичні засади виховання духовно-культурних цінностей (Б. Ананьєв, І. Бех, М. Боришевський, С. Рубінштейн та ін.); виховання громадянина-патріота на основі загальнолюдських і національних цінностей (І. Лебідь, Р. Соичук й ін.); питання сутності, класифікації й систематизації цінностей (Е. Дюркгейм, М. Рокич, В. Франкл й ін.) та розкриття сенсу й цінності життя (І. Зеленкова, Н. Іванова, В. Тугаринов, В. Чудновський та ін.).

Мета статті. На основі теорії цінностей з'ясувати сутність понять «смисложиттєві цінності» й «сенси життя» особистості та простежити взаємозв'язок і взаємозалежність дефініцій, а також з'ясувати їх контент у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Для розкриття сутності поняття «смисложиттєві цінності» необхідне звернення до теорії цінностей. У філософії поняття «цінність» має таке тлумачення: «поняття, що характеризує безумовні незаперечні основи людського буття», а також «значення певних предметів, явищ, процесів для людини, соціальних груп, суспільства в цілому» [13, с. 423].

З огляду на зацікавлення проблемою цінностей багатьма вченими на сьогодні напрацьовано широкий спектр різноманітних трактувань цього феномену: Б. Ананьєв розглядав цінності й ціннісні утворення як первинні властивості особистості, що є основою мотивів поведінки та формування характеру і спрямованості [1]; С. Рубінштейн визначав поняття динамічної тенденції особистості як вияв спрямованості й ціннісних орієнтацій [21]; Л. Божович представляла цінності як власне моральні цінності у структурі мотиваційної сфери [5; 23].

Перелік вищезгаданих тлумачень змістового наповнення поняття «цінності» буде неповним без згадки про наявність ще багатьох його трактувань. Дослідники вважають, що цінності – це: істина, яка виступає адекватним відображенням предметів і явищ навколишньої дійсності [25]; ідеальний зміст чогось [2]; ідеал [2]; регулятор поведінки особистості, мотиватор її вчинків та діяльності [24]; результат діяльності особистості [16]; мета життєдіяльності особистості [6]; мірило, що передбачає уявлення особистості й національної спільноти про мету й ціннісні орієнтації та регламентує вчинки й діяльність особистості, керуючись власними інтересами й водночас національної спільноти, а також виробленими нормами, традиціями національного розвитку та життєдіяльності особистості [22]; часова особливість осмислення й усвідомлення особистістю сенсу власного життя, ідеалів, переконань, інтересів, цілей та самовизначення [4; 14; 23].

На думку вченого М. Рокича, одні й ті самі цінності мають різне значення для різних людей, національних спільнот, що відображено в їхній поведінці, та, відповідно, виконують різні функції: постають засобом поваги, захисту, у разі потреби виправдання за умови непопулярності чи ненормативності; мотиваційним чинником ухвалення рішення щодо вирішення моральних і соціальних проблем; принципом поведінки, що передбачає характер взаємодії, ставлення, вибір засобів досягнення мети; визначає спільні та відмінні погляди, судження, вірування, ідеологію та їхнє сприйняття чи несприйняття; визначає характер поведінки особистості чи певної національної спільноти [29; 23].

Цінності є соціально-нормативним регулятором суспільного та громадського життя людей [12]. На переконання Е. Дюркгейма, суспільство – творець і сховище всіх цінностей, причому кожне суспільство має набір різних, інколи абсолютно протилежних ціннісних уявлень, і лише одна визначена аксіологічна модель утворює конкретні відносини певного суспільства. Така модель відображає цілі й спрямованість суспільного поступу [8; 23].

Цінності відіграють роль координатів людського світу, що сприяють його стійкості й організують цілеспрямовану людську діяльність. Саме культура є головним мірилом наявності цінностей у нашому житті [28, с. 12–13]. Водночас, як стверджує Д. Рошин, стрижнем культури є смисложиттєві цінності як вищі цінності та критерії інших цінностей, навколо яких формується система значень і цінностей відповідної ієрархізації та систематизації [20]. Завдяки їм у суспільстві відбувається формування різного рівня мотивів і цілей особистості та визначення засобів їхнього забезпечення. На думку М. Боришевського, цінностями виступають актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності й до самого себе як до соціального індивіда [19; 23].

Відтак смисложиттєві цінності особистості є тією сукупністю цінностей особистості, ідеалів, які визначають її смисл життя та відображають практичну реалізацію життєвої програми. Серед смисложиттєвих цінностей виокремлюють такі групи, як-от: «цінності переживання» відображаються у почуттях, емоціях, переживаннях щодо явищ навколишньої дійсності; «цінності ставлення» реалізуються у ставленні та у життєвій позиції; «творчі цінності» проявляються у творчій життєдіяльності особистості [26; 20].

За такого розуміння проблеми сенс (смысл) життя розглядається як те, що надбано, прийнято та інтеріоризовано; продукт саморефлексії, що набувається упродовж життя, водночас доповнюється та відповідно зазнає змін [20]. Різні прояви рефлексії відображають складну існуючу систему смисложиттєвих цінностей особистості і сприяють формуванню нових [27]. Ціль життя постає як надзадача життєвого проекту особистості; це масштабні її «кінцеві цілі» [17, с. 31; 10, с. 55] на певному етапі життєдіяльності та у певному часовому просторі, що відображають базові потреби та інтереси особистості [20].

Досліджуючи сутність понять «ціль» та «сенс (смысл) життя», учені осмислюють їх таким чином, як: тотожні поняття (Н. Іванова, В. Тугаринов, І. Фролов та ін.); однопорядкові, проте не тотожні поняття (І. Зеленкова, Л. Коган, Б. Попов та ін.); «смысл», що характеризує «ціль» (П.І. Бокарев та ін.); «смысл», що інтегрує в себе «ціль» (В. Капранов, Є. Осичнюк та ін.) [20].

Про пошук сенсу життя як нагальну потребу особистості Б. Братусь зазначає: «сенс життя відкривається лише у співвіднесенні з тим, що більше за життя... І тоді сенс стає якоюсь мірою безконечним» [4, с. 637]. У житті кожної людини пріоритетною життєвою проблемою є усвідомлення і розуміння сенсу життя та визначення власного шляху саморозвитку, особистісного зростання і досягнення успіху в різних сферах життєдіяльності особистості [4]. На переконання О. Леонтьєва, провідна мета «піднімає людину до справді людського і не відмежовує її, а зливає її життя з життям людей, їх благом» [15, с. 116].

Сенс життя є вершиною, апогеєм майбутнього, зауважує академік І. Бех, який визначає все буття особи і спрямовує її дії та вчинки [3, с. 638]. Саме через усвідомлення особистісного сенсу у взаємозв'язку зі своїм вищим «Я», переживаючи найвищі позитивні емоційні почуття, проходить напружена «праця душі». Систематичність і цілеспрямованість такої діяльності передбачає «орієнтацію на вищі морально-духовні досягнення суб'єкта, на формування ... акмічної особистості» [3, с. 639].

Нині у час відстоювання української державності актуалізується проблема пошуку сенсу життя та виховання смисложиттєвих цінностей у підростаючого покоління. У відповідь на виклики сьогодення Верховною Радою України схвалено Рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні «Ціннісні орієнтації сучасної української молоді». У Постанові Верховної Ради зацентровано на вихованні системи ціннісних орієнтацій молоді на засадах практико-орієнтованого підходу для формування самостійної особистості, яка вбачає сенс життя у свободі й відповідальності за власне життя та життя країни як активного члена громадянського суспільства. Визначено, що на сьогодні одним із найважливіших завдань молодіжної політики в умовах гібридної війни повинно стати прищеплення українській молоді смисложиттєвих цінностей як світоглядних засад української громадянської ідентичності та фундаменту консолідації українського суспільства й держави. Останнє увиразнює нагальну потребу сприяння популяризації таких українських суспільно-державницьких цінностей, як соборність, національна самобутність, гідність і воля, і на їхній основі формування української національної ідентичності [18; 23].

За таких умов сьогодення вихованість смисложиттєвих цінностей зростаючої особистості проявляється у наступному:

- утвердженні гуманних засад у міжособистісних стосунках (доброта, милосердя, щирість, справедливість, толерантність, сумлінність; непримиренне ставлення до цинізму, фальші);
- шанобливому та відповідальному ставленні до рідних, близьких, інших людей (усвідомлення святості батьківських і синівських почуттів; вірність та відповідальне ставлення до родинних обов'язків; дотримання християнських заповідей);
- критичному та самокритичному мисленні (наявність власних поглядів, переконань, об'єктивних оцінок, які сприяють умінню протистояти нав'язуванню ззовні експансивних еталонів, орієнтацій);
- любові до своєї Батьківщини, відданості своєму народові, гордості за свій народ, прагненні захищати надбання народу, продовжувати збагачувати загальнолюдські й національні морально-духовні цінності;
- уболіванні та відповідальності особистості за теперішнє й майбутнє Української держави й нації як прояв громадянського обов'язку та потреби віддавати всі свої сили, талант українському народу;
- інтересі до правдивого історичного минулого, прагненні пізнати й збагнути величні події історії становлення української державності, трагічні сторінки страждання народу та їхні причини;
- шанобливому ставленні до видатних постатей, героїв нації, які примножили й утвердили цінності українського народу, його культуру, науку й цим збагатили скарбницю світової цивілізації; активній діяльності щодо збереження та плекання традицій народу, його культури, мистецтва, науки;
- усвідомленні та розумінні сенсу життя, визначенні власного шляху саморозвитку й самоствердження;
- розвиненості національної самосвідомості як усвідомлення себе часткою національної спільноти, оцінка себе як носія національних цінностей, що склалася в процесі тривалого історичного розвитку української нації та має виявами національну гідність і самоповагу в поєднанні з толерантним ставленням до всіх етносів і держав;

- усвідомленні неоціненого значення рідної мови як генетичного коду нації, що пропонує найкраще дібрані традиційні формули психологічного життя та слугує для всієї нації зрозумілою, рідною формою духовного контакту;

- шанобливому ставленні до праці й усвідомленні впливу праці на формування особистості, на розвиток її здібностей, волі й характеру;

- усвідомленні себе частиною природи, неоціненого значення навколишнього середовища для повноцінного життя людини, необхідності шанобливого ставлення до нього та розуміння наслідків втручання людини в об'єктивні закони всесвіту; здатності брати відповідальність за теперішній і майбутній стан природи та отримувати естетичне сприйняття її явищ і розуміння їхнього благодіючого впливу на становлення особистості [7; 23].

Висновки. Таким чином, у науковій розвідці стисло розглянуто означену проблему та з'ясовано, що саме смисложиттєві цінності визначають сенс життя особистості зокрема та загальний вектор подальшого розвитку культури й прогресу суспільства й становлення держави. Подальших досліджень вимагають питання обґрунтування і розроблення інноваційних методик виховання смисложиттєвих цінностей у зростаючій особистості в сучасних умовах становлення громадянського суспільства.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Бакурадзе А. Б. Классификация ценностей в контексте управления образованием / А. Б. Бакурадзе // Образование и наука. – 2013. – № 7. – С. 54 – 59.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / Іван Дмитрович Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
6. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 55 – 62.
7. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3 (12). – С. 26 – 33.
8. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные» суждения / Эмиль Дюркгейм // Социологические исследования. – 1991. – № 2. – С. 17 – 26.
9. Зеленкова И.Л. Проблема смысла жизни : Опыт историкоэтического исследования [Текст] / Инесса Львовна Зеленкова. – Минск : Университетское, 1988. – 123 с.
10. Иванова Н.Я. Философский анализ проблемы смысла бытия человека [Текст] / Нинель Яковлевна Иванова, Институт философии АН УССР. – К. : Наукова думка, 1980. – 187 с.
11. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Людмила Михайлівна Карамушка. – Київ : Міленіум, 2003. – 344 с.
12. Карнышев А. К. Этнокультурные традиции и инновации в экономической психологии / А. К. Карнышев, М. А. Винокуров. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 480 с.
13. Кириленко Г. Г. Краткий философский словарь / Г. Г. Кириленко, Е. В. Шевцов. – М. : Филол. о-во «Слово»; АСТ, 2002. – 480 с.
14. Лебідь І. В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ірина Владиславівна Лебідь. – Умань, 2002. – 222 с.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 344 с.
16. Малахов В. А. Культура и человеческая целостность / Виктор Аронович Малахов. – Киев : Наук. думка, 1984. – 119 с.
17. Мартынюк И.О. Жизненные цели личности : понятие, структура, механизмы формирования [Текст] / Игорь Орестович Мартынюк. – К. : Наукова думка, 1990. – 124 с.
18. Постанова Верховної Ради України. Рекомендації Парламентських слухань про становище молоді в Україні на тему : «Ціннісні орієнтації сучасної української молоді». – 23.02.2017. – № 1908 – VIII – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1908-19>.
19. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості : у 2 т. Т. 2 / [М. Й. Боришевський, М. І. Алексеева, В. В. Антоненко та ін.]; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Київ, 2001. – 308 с.
20. Рошин Д. Г. Категория «смысл жизни личности» в системе смежных понятий гуманитарных наук / Д.Г. Рошин // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. – № 1–2. – 2010. – С. 94– 98.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб : Питер, 2001. – 720 с.
22. Сагатовский В. Н. Системный подход к классификации ценностей / В. Н. Сагатовский // Научные исследования и человеческие потребности : материалы Моск. встречи экспертов по проекту ЮНЕСКО. – М. : Наука, 1979. – С. 30 – 45.
23. Сойчук Р. Л. Виховання національного самоствердження в учнівській молоді : монографія / Р. Л. Сойчук. – Рівне : О. Зень, 2016. – 416 с.
24. Тараненко І. Г. Демократичні цінності у становленні громадянина / І. Г. Тараненко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 28 – 35.

25. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / Василий Петрович Тугаринов. – Л. : ЛГУ, 1960. – 156 с.
26. Франкл В. Смысле жизни [Текст] / Виктор Эмиль Франкл // Человек в поисках смысла : Сборник. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева / В.Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
27. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба человека // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни: Материалы I-II симпозиумов / Под ред. В.Э. Чудновского, А.А. Бодалева, Н.Л. Карповой. – М., 1997. – С. 57-72.
28. Щербакова Ю. Цінності об'єднаної Європи : монографія / Юлія Щербакова. – Київ : Академія, 2014. – 206 с.
29. Rokeach M. Belief, Attitudes and Values / M. Rokeach. – San Francisco : Josey-bass Co, 1972. – 214 p.

УДК 373.21.001.76

В. І. Староста, О. В. Гошко, Ужгород, Україна / V. Starosta, O. Hoshko, Uzhhorod, Ukraine
e-mail: volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Готовність до інноваційної діяльності особливого значення набуває в умовах закладів дошкільної освіти. Теоретичний аналіз сутності поняття «готовність до інноваційної педагогічної діяльності» вказує на багатоаспектність підходів дослідників щодо виокремлення певних суттєвих ознак такої готовності, відповідно наведені формулювання понять є взаємодоповнюючими. Автори розглядають також ознаку готовності до інноваційної діяльності – спрямованість на вдосконалення власної педагогічної діяльності та діяльності всього педагогічного колективу. Структурними компонентами такої готовності є мотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний; велике значення має креативність вихователя закладу дошкільної освіти. Самооцінку власної готовності до інноваційної педагогічної діяльності можна розглядати як мету і результат процесу самопізнання, комплексного самоаналізу особистості щодо здатності створення, запровадження і розповсюдження педагогічних новацій.

Проведено самооцінку педагогами власної готовності до інноваційної діяльності. Майже третина анкетованих педагогів оцінили власну готовність у межах 75-92 % від максимуму. Найбільш проблемні якості щодо інноваційної діяльності, які зазначили більшість анкетованих вихователів закладів дошкільної освіти, наступні: прагнення до лідерства; незалежність суджень; здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності; володіння методами педагогічного дослідження; здатність до створення авторської концепції, технології діяльності; здатність до організації педагогічного експерименту тощо. Більшість вихователів виявляють готовність до впровадження новацій інших педагогів вищу, ніж до їх створення.

Ключові слова: новація, інновація, інноваційна педагогічна діяльність, готовність до інноваційної педагогічної діяльності, самооцінка.

Abstract. Readiness to innovation becomes especially important in preschool educational institutions. The theoretical analysis of the essence of the concept of «readiness to innovative pedagogical activity» points to the researchers' multidimensional approaches. These approaches relate to the identification of certain essential features of such readiness, respectively, the wording formulation of the concepts is complementary. The readiness to innovation, the focus on improving their own pedagogical activity and the activities of the entire teaching staff is analyzed by researchers. The structural components of such readiness are motivational, cognitive, procedural, reflexive. The tutor's preschool institutions creativity is of great importance. Self-appraisal of readiness to innovative pedagogical activity can be considered as the goal and result of the process of self-knowledge, the complex self-analysis of the individual regarding the ability to create, implement and disseminate pedagogical innovations.

Self-appraisal of tutors of their readiness to innovative pedagogical activity was conducted. Almost one third of the respondents rated their readiness within the range of 75-92 % of the maximum. The most problematic qualities of innovation, which most of the respondents of preschool establishments have noted are: the ambition for leadership; independence of statements; the ability to abandon stereotypes in pedagogical activity; possession of methods of pedagogical research; the ability to create an author's concept, technology of activity; the ability to organize a pedagogical experiment, etc. Most tutors of preschool institutions are ready to introduce innovations of other tutors more than their creation.

Key words: novation, innovation, innovative pedagogical activity, readiness, readiness to innovative pedagogical activity, self-appraisal.

Постановка проблеми. В сучасних умовах освіта в Україні та світі стрімко розвивається шляхом впровадження різноманітних інновацій. Відповідно педагог має мати як високий рівень професійних знань і вмінь, так і виявляти творчу активність, здатність до самовдосконалення, до інноваційної діяльності. Великого значення готовність до інноваційної професійної діяльності набуває в умовах закладів дошкільної освіти, оскільки вихователь має враховувати специфіку дітей дошкільного віку, реалізовувати особистісно розвивальний підхід до них у процесі освітньої діяльності з метою їх всебічного і гармонійного розвитку, збереження і зміцнення фізичного здоров'я дітей тощо.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що різні аспекти проблеми інноваційної діяльності в галузі освіти у працях українських і зарубіжних учених висвітлено за такими напрямками: теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних засад підготовки фахівців до інноваційної професійної діяльності (А. Алексюк, К. Ангеловські, А. Бойко, В. Бондар, І. Гавриш, О. Глузман, І. Дичківська, Н. Дічек, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Клокар, О. Козлова, С. Максименко, Н. Ничкало, В. Паламарчук, Л. Подимова, О. Пометун, Е. Роджерс, О. Савченко, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін.); поняття інноваційної культури та умови її формування (А. Антонова, С. Григор'єва, Б. Лісін, Р. Миленкова, В. Носков та ін.); підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (І. Богданова, А. Богущ, З. Курлянд, Н. Лисенко, О. Поліщук, Т. Поніманська, Р. Хмелюк та ін.).

Не дивлячись на те, що аспект досліджень стосовно інноваційної діяльності вчителя досить широкий, проблема готовності педагога до інноваційної діяльності досліджена недостатньо як з точки зору розкриття її сутності, так і виявлення умов організації (О. Огієнко, 2013 [6, с. 155]). Аналогічна ситуація, на нашу думку, в закладах дошкільної освіти (ЗДО). Схвально, що в сучасних умовах суттєво оновлюється зміст дошкільної освіти, запроваджуються нові програми, публікуються навчальні та методичні посібники, проте проблема готовності вихователя ЗДО до інноваційної діяльності залишається актуальною.

Мета статті полягає у визначенні сутності готовності до інноваційної педагогічної діяльності та проведенні відповідного анкетування для вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Готовність вихователя ЗДО до інноваційної діяльності можемо розглядати як важливу характеристику творчої особистості педагога. Розглянемо сутність основних понять нашого дослідження. Погоджуємось з тлумаченням новації, запропоноване Н. Дічек (2009), – як «локальна зміна в навчально-виховному процесі і як розроблення нових (для певного історичного періоду) навчальних методик, програм, технологій, що сприяють ефективнішому вирішенню конкретних навчально-виховних завдань, зумовлених вимогами суспільного й особистісного розвитку» [4, с. 41]. Відповідно «процес утілення новації в навчально-виховну практику» Н. Дічек характеризує як педагогічне нововведення, а педагогічну інновацію – як «ширше, узагальнююче поняття, що охоплює процес виникнення, розвитку й широкого впровадження в освітню сферу педагогічних новацій і нововведень» [4, с. 41].

Поняття «інноваційна педагогічна діяльність» розглядається як комплексна діяльність, спрямована на створення, впровадження та розповсюдження нового (новацій) у педагогічній теорії та практиці (І. Гавриш, 2006 [1]); заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики (І. Дичківська, 2004 [3]). Інноваційну педагогічну діяльність можемо розглядати також як мету і засіб розвитку усіх суб'єктів та складових компонентів освітнього процесу (цілей і змісту; форм, методів, технологій, засобів навчання; системи управління закладами освіти і т.д.).

У психологічній і педагогічній науці немає єдиного підходу щодо розгляду феномена «готовність». Наприклад, Т. Смолеусова (2012 [9, с. 7]) розуміє дане поняття комплексно як інтеграцію чотирьох компонентів: мотиваційна готовність (бажання, переконаність в необхідності); когнітивна готовність, підготовленість (необхідні професійні знання і вміння); здатність реалізувати (особистісні якості, здібності); рішучість, як риса характеру. Перші дві позиції з чотирьох є основою професійної готовності, а дві інші – відносяться до особистісної готовності.

Трактатування готовності до інноваційної педагогічної діяльності:

- готовність учителя до інноваційної професійної діяльності – інтегративна якість його особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження і розповсюдження освітніх новацій (І. Гавриш, 2006 [1]);
- готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії (І. Дичківська, 2004 [3]);

- готовність майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня (О. Дубасенюк, 2009 [7, с. 45]);

- готовність педагога до інноваційної професійної діяльності – інтегративна якість особистості, що, являючи собою єдність особистісних і операційних компонентів, забезпечує ефективність цієї діяльності (В. Сластьонін і Л. Подимова, 1997 [8]).

Таким чином, теоретичний аналіз сутності готовності до інноваційної педагогічної діяльності вказує на багатоаспектність підходів дослідників щодо виокремлення суттєвих ознак такої готовності, відповідно наведені формулювання є взаємодоповнюючими, з якими ми повністю погоджуємось. Водночас, пропонуємо також додати таку ознаку готовності до інноваційної діяльності як спрямованість на вдосконалення власної педагогічної діяльності та діяльності всього педагогічного колективу.

Самооцінку власної готовності до інноваційної педагогічної діяльності, на нашу думку, можна розглядати як мету і результат процесу самопізнання, комплексного самоаналізу особистості (спрямованості, можливостей, якостей, професійної підготовки, педагогічного досвіду, самовдосконалення і т.п.) щодо здатності створення, запровадження і розповсюдження педагогічних новацій.

За результатами дослідження І. Гавриш (2006) визначено зміст інноваційного навчання студентів - майбутніх учителів, спрямованого на формування в них мотиваційного, цільового, інформаційного, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів готовності до інноваційної освітньої діяльності, а також розвиток креативності та критичності професійного мислення [1]. У табл. 1 наведено структурні компоненти готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності на основі деяких досліджень.

Таблиця 1

Структурні компоненти готовності до інноваційної педагогічної діяльності

Структурні компоненти готовності:	Література
майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності – мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний	О. Гончарова [2]
майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності – цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний, оцінно-результативний	О. Дубасенюк [7]
до інноваційної педагогічної діяльності – мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний	І. Дичківська [3]
майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності – ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-креативний, професійно-рефлексивний	Л. Козак [5]
педагога до інноваційної професійної діяльності – мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний	В. Сластьонін, Л. Подимова [8]

У процесі проведеного аналізу літературних джерел та реальної педагогічної практики нами виокремлено наступні компоненти готовності педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності:

- мотиваційний (мотиви здійснення інноваційної діяльності вихователя ЗДО, позитивне ставлення та пізнавальний інтерес до інновацій у педагогічній діяльності, прагнення до активної участі у створенні, запровадженні та поширенні педагогічних новацій та ін.);

- когнітивний (сформованість теоретико-методологічних, психолого-педагогічних знань у галузі дошкільної освіти, теоретико-методичних засад сучасних інноваційних технологій навчання дітей дошкільного віку; деякі автори розглядають його як змістовий, інформаційний, теоретичний та ін.);

- процесуальний (наявність умінь і навичок до інноваційної педагогічної діяльності, реалізація інноваційної діяльності в педагогічній роботі з дошкільниками; за своєю сутністю цей компонент аналогічний до компонентів готовності, які в ряді інших досліджень визначаються як практичний, виконавчий, конструктивний, діяльнісний, технологічний та ін.);

- рефлексивний. І. Дичківська [3] зазначає, що реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Даний компонент, з нашого погляду, є важливим у контексті постійного аналізу та самоаналізу інноваційної педагогічної діяльності з метою самовдосконалення педагога, всебічного та гармонійного розвитку дітей дошкільного віку.

Порівняльний аналіз показує, що наведені нами компоненти виділяють більшість дослідників, а з урахуванням специфіки певного виду професійної діяльності педагога у структуру готовності вводять специфічні чи додаткові компоненти. Погоджуємось з думкою І. Дичківської [3], що всі компоненти взаємообумовлені та

пов'язані між собою, а також з пропонованими рівнями готовності, зокрема, найвищим – творчим. Деякі дослідники [3, 5, 7, 8] креативну складову інноваційної діяльності вводять як структурний компонент. Вважаємо, що креативність, як якість особистості, має виявлятися в усіх компонентах, а тому доцільніше її вводити в рівні готовності до інноваційної діяльності. Отже, готовність інноваційної діяльності можемо розглядати і як здатність продукувати ідею, і як здатність практичної реалізації власної ідеї чи ідей інших новаторів; відповідно рівень такої готовності буде різний.

З метою дослідження стану сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності проведено анкетування 54 вихователів ЗДО м. Ужгород. Використано анкету самооцінки (В. Сластьонін і Л. Подимова, 1997 [8, с. 115]). Результати (середні бали) представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Самооцінка здатності педагога до інноваційної діяльності

Параметри самооцінки Ступінь виявлення: мінімальний 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 максимальний	Само- оцінка
<i>I. Мотиваційно-творча спрямованість особистості</i>	
1.1. Допитливість, творчий інтерес	7,9
1.2. Прагнення до творчих досягнень	7,8
1.3. Прагнення до лідерства	6,5
1.4. Прагнення до отримання високої оцінки творчої діяльності зі сторони адміністрації	7,3
1.5. Особиста значимість творчої діяльності	7,6
1.6. Прагнення до самовдосконалення	8,1
<i>II. Креативність особистості</i>	
2.1. Продукування великої кількості рішень: варіативність педагогічної діяльності	7,1
2.2. Незалежність суджень (не соромиться висловлювати свою думку)	6,8
2.3. Фантазія, уява (інтелектуальна легкість у поводженні з ідеями)	7,1
2.4. Здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності, подолати інерцію мислення	6,7
2.5. Прагнення до ризику	7
2.6. Чутливість до проблем у педагогічній діяльності	7,3
2.7. Критичність мислення, здатність до оцінювальних суджень	7,3
2.8. Здатність до самоаналізу, рефлексії	7,7
<i>III. Самооцінка професійних здібностей до здійснення інноваційної діяльності</i>	
3.1. Здатність особистості до оволодіння методології творчої діяльності	7,6
3.2. Володіння методами педагогічного дослідження	6,6
3.3. Здатність до створення авторської концепції, технології діяльності	6,3
3.4. Здатність до планування експериментальної роботи	7
3.5. Здатність до організації педагогічного експерименту у ЗДО	6,8
3.6. Здатність до корекції, перебудови діяльності	7,2
3.7. Здатність акумулювати і використовувати досвід творчої діяльності інших педагогів	7,1
3.8. Здатність до співробітництва і взаємодопомоги в творчій діяльності	7,6
3.9. Здатність творчо розв'язувати конфлікти	6,9
<i>IV. Індивідуальні особливості особистості як педагога</i>	
4.1. Темп творчої діяльності	7,5
4.2. Працездатність особистості в творчій діяльності	7,4
4.3. Рішучість, впевненість у собі	7,3
4.4. Відповідальність	8,2
4.5. Впевненість педагога в соціальній значущості творчої діяльності	7,4
4.6. Чесність, правдивість	8,1
4.7. Здатність до самоорганізації	7,8

Майже третина анкетованих педагогів оцінили власну готовність до інноваційної діяльності у межах 75-92 % від максимуму, що є важливим чинником зростання їх педагогічної майстерності. Найбільш проблемні якості щодо інноваційної діяльності, які зазначили більшість вихователів, виявляємо для наступних параметрів: прагнення до лідерства; незалежність суджень; здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності; володіння методами педагогічного дослідження; здатність до створення авторської концепції, технології діяльності; здатність до організації педагогічного експерименту тощо. Дослідження показує, що готовність вихователів до впровадження новації інших педагогів вище, ніж до їх створення.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз сутності поняття «готовність до інноваційної педагогічної діяльності» вказує на багатоаспектність підходів дослідників щодо виокремлення певних суттєвих ознак такої готовності, відповідно наведені формулювання понять є взаємодоповнюючими. Майже третина анкетованих

вихователів закладів дошкільної освіти високо оцінюють власну готовність до інноваційної діяльності; більшість вихователів виявляють готовність до впровадження новацій інших педагогів вищу, ніж до їх створення.

Список використаних джерел:

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.
2. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. А. Гончарова. – К., 2008. – 20 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Дічек Н. Педагогічне новаторство як історико-педагогічна проблема: підходи до вивчення / Н. Дічек // Рідна школа. – 2009. – № 10. – С. 40-44.
5. Козак Л. В. Структурно-компонентна модель підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності / Л. В. Козак // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – № 2. – С. 98-110.
6. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – Т. 7. – № 33. – С. 154-162.
7. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
8. Слостенін В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенін, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
9. Смолеусова Т. В. Состояние профессиональной готовности учителей начальной школы к внедрению инноваций / Т. В. Смолеусова // Вестник НГПУ. – 2012. – Т. 7. – № 3. – С. 5-17.

УДК 37.013

О.В. Шевчук, м. Вінниця, Україна / O. Shevchuk, Vinnitsa, Ukraine
Sashenka-1@ukr.net

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті аналізується структура екологічної поведінки та специфіка її формування в учнів початкових класів. З'ясовано сутність поняття «екологічна поведінка учнів молодшого шкільного віку», дана характеристика зони відповідальності молодших школярів в довкіллі. Виділено чотири типи екологічної поведінки молодших школярів: екологічно доцільний, екологічно ситуативний, екологічно байдужий, екологічно руйнівний, та дана їх характеристика. Визначено чинники, що зумовлюють поведінку учнів початкових класів у довкіллі. За часом впливу на особистість вони поділяються на первинні (діють безпосередньо в момент поведінкового акту) та вторинні (відстрочені у часі). В залежності від факторів, що їх спричинили, детермінанти екологічної поведінки учнів початкових класів поділяються на внутрішні і зовнішні. До внутрішніх ми віднесли: відчуття, мислення та волю особистості, до зовнішніх – орудю, зразок для наслідування та пасивний соціальний контроль. За характером впливу на особистість чинники поділяються на спонукальні – провокують поведінку та обмежувальні – гальмують або корегують дії.

Відповідно до описаних детермінантів виділено й основні завдання для формування екологічної поведінки учнів початкової школи. Це – розвиток емоційної сфери, інтелекту, вольових якостей, практичних навичок та зразків екологічно доцільної поведінки. А також, формування основ світогляду та системи цінностей, які дають можливість на початковому етапі розрізняти поняття добра і зла, в екологічному контексті.

Ключові слова. початкова школа, молодший школяр, екологія, екологічне виховання, екологічна поведінка, екологічна поведінка учнів початкової школи, типи екологічної поведінки, детермінанти екологічної поведінки.

Annotation. The article analyzes the structure of ecological behavior and the specifics of bringing up the in elementary school pupils to form it. The entity of the concept "ecological behavior of junior school pupils" has been ascertained, the characteristic of the zone of responsibility of junior pupils in the environment has been given. The four apparent types of environmental behavior of the junior school children are to be singled out: environmentally advisable, environmentally situational, ecologically indifferent, environmentally destructive, and their characteristics are given as

well. The factors conditioning the behavior of primary school pupils in the environment were determined. Temporally, according to the impact on the personality they are divided into primary (those actualised exactly at the time of the conduct) and secondary (delayed in time). According to the factors that have caused them, the determinants of ecological behavior of the primary school pupils can be divided into internal and external (implicit/explicit). To the internal ones we attributed: feeling, thinking and will of a personality, to external – an action, a model for imitation and passive social control.

In accordance with the described determinants, the main tasks for the formation of ecological behavior of the primary school pupils are also highlighted. This is the development of emotional sphere, intelligence, volitional qualities, Practical skills and samples of environmentally appropriate behavior. And in addition to, the formation of the basic outlook and the system of values at an early stage enables the children to differentiate the concepts of good and evil, in the environmental context.

Key words: *primary school, junior pupil, ecology, ecological education, ecological behaviour, junior pupil's ecological behaviour, types of ecological behaviour, determinants of ecological behaviour.*

Постановка проблеми. У XXI столітті екологічні проблеми мають глобальний характер, досить гостро вони виявляються і в Україні. Їх подолання відбувається на різних рівнях – державно-політичному, економічному, науково-технічному, культурно-освітньому. Роль культурно-освітнього чинника є досить вагомою, адже основні причини екологічної загрози криються в антропоцентричній свідомості і поведінці людей, їх споживацькому ставленні до природи.

Формування екологічної свідомості і культури поведінки починається з дитинства, особлива роль тут належить початковій школі. Молодший шкільний вік – сенситивний період для екологічного виховання дітей, ідентифікації себе як невід'ємної частини природи, усвідомлення власної ролі та важливості в збереженні її цілісності. На пріоритетність екологічного виховання учнів початкової школи вказує і «Державний стандарт початкової освіти» Нової української школи, який виділяє екологічну компетентність серед ключових [1].

Проблемам дослідження сутності та формування екологічної поведінки присвячені наукові праці А. А. Алдашевої, С. Д. Дерябо, А. Н. Захлебного, І. Д. Зверева, О.О. Колонькової, В.І. Медведєва, Л. П.Симонова, І. Т. Суравегіної, О.Л. Пруцакової, Н.А. Пустовіт, М. І. Хилько, В.А. Ясвіна та ін.

Метою даної статті є уточнення сутності поняття «екологічна поведінка учнів початкових класів», характеристика її типів та зони відповідальності молодших школярів, аналіз чинників, що зумовлюють поведінку учнів у довіллі, визначення пріоритетних завдань в рамках екологічного виховання та формування екологічної поведінки учнів початкових класів.

Виховання молодших школярів та формування їх екологічної поведінки вимагає розуміння сутності поняття «екологічна поведінка», а також з'ясування її типових проявів і закономірностей в залежності від віку особистості. Найбільш широким є визначення поняття «екологічної поведінки» Н.А. Пустовіт, яка зазначає, що «у найзагальнішому вигляді під екологічною поведінкою розуміється система вчинків і дій стосовно довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури особистості» [4, С.1].

Екологічну поведінку можна розглядати у природному середовищі, побуті і на виробництві, тобто фактично – у всіх сферах життя. Екологічна поведінка у природному середовищі передбачає збереження довкілля (флори, фауни, водних ресурсів, ґрунтів) від руйнації, знищення і забруднення. Екологічна поведінка у побуті проявляється у помірному споживанні, економічному витрачанні ресурсів (води, електроенергії, природного газу тощо), використанні екологічно безпечних товарів, відмові від екологічно небезпечних продуктів, використанні екологічної тари та пакування, сортуванні і правильній утилізації відходів, повторному використанні речей, користуванню транспортом, який несе менше шкоди довкіллю тощо, а на виробництві – у контролі над викидами та відходами, застосуванні маловідходних технологій, економії сировини та ресурсів, використанні матеріалів які утилізуються без шкоди довкіллю, використанні відновлюваних ресурсів та ресурсозберігаючих технологій тощо.

Зміст поняття «екологічна поведінка» також відрізняється, в залежності від того, йде мова про керівників держави, очільників великих підприємств, пересічних громадян, підлітків чи дітей. В даному випадку мова йде про «зону відповідальності» особистості. Зона відповідальності, за визначенням О.Л. Пруцакової, це «частина довкілля, на яку людина впливає своєю повсякденно-побутовою та професійною діяльністю. Вона розширюється із віком, виконанням людиною соціальних ролей та урізноманітненням побутової діяльності» [3, С. 413].

Зона відповідальності молодших школярів є досить вузькою. Учні початкової школи не можуть впливати на виробництво, де екологічне забруднення і екологічні злочини є наймасштабнішими, до їх думки мало дослухаються дорослі, коли мова йде про екологічно-доцільне ведення власного господарства. Учні даного віку можуть дбати лише про чистоту та збереження невеликої частини довкілля, флори і фауни, які їх оточують. Їхня поведінка на відміну від поведінки дорослих проявляється не лише в діях та вчинках, а ще й у висловлюваннях і емоційних переживаннях, які запам'ятовуються надовго і можуть впливати на поведінку особистості у дорослому

житті. Тому, під поняттям «екологічна поведінка учнів початкової школи» розуміємо сукупність дій, вчинків, висловлювань і емоційних проявів у дітей 6-ти – 10-ти літнього віку, що мають безпосередній або опосередкований вплив на довкілля чи природу.

Різні аспекти ставлення особистості до природи в онтогенезі описані в працях С.Д. Дерябо та В.А. Ясвіна. Вони описують специфічні особливості поведінки молодших школярів у ставленні до об'єктів природи, та відмічають: «... у молодшому шкільному віці природні об'єкти все більше набувають суб'єктивного значення: для багатьох учнів початкових класів вони стають „значущими іншими”» [2, 218 – 219]. Слід зауважити, що автори розглядають дітей віком 5-7 років як старших дошкільників, а у сучасній системі освіти діти 6-7 років, як правило, є учнями перших та других класів.

Серед специфічних особливостей дітей даної вікової категорії вказують на анімізм (не чіткі межі між «людським» і «нелюдським») та артифікалізм (уявлення про те, що всі об'єкти і явища навколишнього світу виготовлені самими людьми для своїх власних цілей), а в загальному характер ставлення до природи визначають як суб'єктно-прагматичний. «Розвиток перцептивно-афективного компонента у ставленні до природи вимагає певного рівня розвитку як пізнавальної, так і емоційної сфер особистості, що досягається значно пізніше, практично тільки до юнацького віку. У той же час нерозвиненість перцептивно-афективного компонента у дошкільнят зовсім не означає низького рівня такого параметра відносини, як емоційність. Саме тому часто вважається, що ставлення до природи у дошкільнят носить емоційний характер» [2, С. 217].

Даючи якісну оцінку поведінки учнів початкової школи, в залежності від домінуючих вчинків в довкіллі та причин з яких їх було зроблено, охарактеризуємо її типи:

- екологічно доцільний тип – всі безпосередні та опосередковані дії та вчинки учнів в довкіллі підпорядковані екологічним нормам, в учнів наявний високий рівень екологічних знань, вони проявляють активність та рішучість;
- екологічно ситуативний – в учнів присутній базовий рівень знань, вони намагаються не шкодити довкіллю, як правило за наявності додаткових стимулів (гарна оцінка, похвала, є той хто контролює, економія коштів тощо), діють за принципом «як всі так і я»;
- екологічно байдужий – характеризуються майже повною байдужістю до довкілля, знання мають фрагментарний характер, переважно присутнє споживче відношення до природи, проте окремих правил поведінки в довкіллі дотримується;
- екологічно руйнівний – в учнів наявний низький рівень екологічних знань, дії та вчинки в довкіллі суперечать екологічним нормам, часто носять руйнівний характер.

Для того, щоб ефективно впливати на формування поведінки особистості необхідно дослідити чинники, від яких дана поведінка залежить. Згрупуємо чинники, що зумовлюють поведінковий акт особистості, їх у дві категорії – зовнішні і внутрішні. Педагоги помічають, що у багатьох випадках різні учні однаково реагують на схожі подразники, тобто у ідентичних ситуаціях поводять себе типово і тут роль зовнішнього подразника є домінуючою. Проте трапляються випадки, коли окремі діти абсолютно відмінно від інших реагують на здавалося б стандартні ситуації. В даному випадку домінуючими будуть особистісні якості людини, які ми можемо назвати внутрішніми чинниками. Внутрішні (суб'єктивні) подразники йдуть від особистості, зовнішні (об'єктивні) виходять з навколишнього оточення. Розглянемо кожну групу детермінантів більш детально.

До первинних внутрішніх чинників, від яких залежить поведінка молодшого школяра в довкіллі, можна віднести: відчуття, мислення та волю (воління, прагнення). Звичайно, вони розвиваються і формуються в процесі навчання та виховання особистості, але не слід забувати, що значною мірою вони залежать і від фізіологічних та психологічних якостей особистості – реакції на подразнення, темпераменту, фізичних та розумових здібностей, які даються людині від народження.

За характером впливу на особистість ми також можемо об'єднати чинники у дві групи: це спонукальні – провають поведінку, викликають бажання до дії, та обмежувальні – гальмують або корегують дії. До спонукальних чинників ми можемо віднести відчуття, зразок поведінки інших людей, волю, орудю, мислення, які спонукають особистість діяти. Ті ж самі чинники (відчуття, інтелект, зразок поведінки інших людей, воля, орудю,) можуть виступати і як обмежувальні чинники, якщо вони направлені на недопущення екологічно руйнівної поведінки. Наприклад, відчуття страху перед покаранням, розуміння наслідків негативних дій, як для себе так для оточення, особисті вольові зусилля направлені на призупинення поганих вчинків, вплив іншої особи на призупинення неадекватної чи шкідливої для довкілля, спостереження за наслідками до яких привели подібні дії інших людей, змушують особистість припинити діяльність, яка несе небезпеку чи неприємності.

До групи обмежувальних чинників, які корегують, або гальмують дії, викликані спонукальними чинниками, ми також можемо віднести пасивний соціальний контроль та совість. Люди контролюють свою поведінку коли знають, що за ними спостерігають інші, ведеться відеоспостереження або про їх вчинки може стати відомо знайомим чи широкому загалу. Пасивний соціальний контроль є зовнішнім чинником, внутрішнім відповідником йому виступає совість.

Серед головних завдань, які слід вирішувати в рамках екологічного виховання та формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів ми виділили наступні:

Формування чуттєво-емоційної сфери – чуйності, небайдужості, співпереживання і відповідальності за економне витрачання ресурсів. Для вчителя початкової школи дуже важливо сформувати емоційно-ціннісні орієнтації своїх учнів, цікавість до навколишнього середовища, уважність до тварин і рослин, бажання бути корисним, хвилювання за наслідки надмірного споживання природних ресурсів тощо. Для формування емоційної сфери найкраще підходять форми роботи, які дають можливість безпосереднього спілкування з природою. Це різноманітні екскурсії зі спостереженнями за природою і довкіллям, посильна допомога у збереженні природних ресурсів, догляд за рослинами і тваринами, допомога пернатим взимку, тощо. І лише після того як будуть сформовані співчуття, небайдужість, учні почнуть свідомо і самостійно долучатися до конкретних вчинків.

Накопичення якомога більшої кількості зразків (моделей) екологічно доцільної поведінки як в природному середовищі так і у веденні домашнього господарства, а також аналізування наслідків екологічно руйнівної і екологічно байдужої поведінки. Оскільки учні даного віку краще можуть аналізувати поведінку інших, ніж свою власну, моделі позитивної і руйнівної екологічної поведінки та їх наслідки, у випадку дотримання або порушення екологічних норм, доцільно демонструвати на прикладах вигаданих героїв та казкових персонажів. Важливу увагу при цьому варто звертати на невідворотності покарання за шкоду природі та довкіллю, а також на винагороді (не обов'язково матеріальній, може бути визнання, вдячність, задоволення від власної значимості) за екологічно доцільну поведінку та вчинки. Особливо для даної мети підійдуть українські народні казки та легенди з використанням цікавих фольклорних персонажів. Як показав досвід, така робота найбільш ефективна саме з учнями перших-других класів, оскільки у більш старшому віці учні починають більше орієнтуватися на себе, власні думки, знання, досвід тощо.

Оволодіння системою знань про довкілля і місце людини в природному середовищі. Педагоги і менеджери освіти цим питанням уділяють належну увагу, в навчальних програмах та підручниках об'єм навчального матеріалу є досить повним і збалансованим. Проте, перевантаженість програм початкової школи інформацією, а також використання складної для розуміння учнями молодших класів термінології, знижують їх інтерес до навчання. Враховуючи численні зауваження вчителів початкових класів стосовно навчальних підручників, потрібно розробляти цікаві інноваційні форми роботи з учнями молодших класів, щоб належним чином адаптувати навчальний матеріал для учнів даної вікової категорії і підняти їх зацікавленні у вивченні програмових предметів, що мають екологічне підґрунтя.

Розвиток вольових якостей та працьовитості. Для цього добре підходять шкільні заняття з трудового навчання так і позаурочні заходи, які привчатимуть учнів до посильної праці і відповідальності. В процесі виконання завдань важливо не лише запропонувати певний зразок поведінки, але і навчати самим приймати рішення, вивчати та аналізувати ситуацію і фізично докладати реальну працю задля її покращення. Набуті вольові якості знадобляться як для спонуки до фізичної і розумової праці так і для протидії деструктивній оруді.

Правильне і узгоджене керування освітньо-виховними процесами з боку вчителів і батьків. Більшість поведінкових дій в учнів даного віку здійснюють під орудою дорослих. Роль педагога у молодшій школі є домінуючою і її важко переоцінити. Тому певну виховну роботу варто проводити і з дорослими. З їх допомогою звертати увагу на поведінку оточення, постійно обговорювати з дітьми вчинки дорослих та інших дітей з метою вироблення правильної оцінки їх дій і зразка для власної поведінки у майбутньому.

Організуючи роботу задля отримання учнями власного досвіду екологічної поведінки, варто уважно слідкувати, щоб він був повчальним і ефективним, а для цього потрібно побільше проводити екологічних заходів, в тому числі і з залученням старших, які дадуть дитині позитивні зразки екологічної поведінки. Адже для учнів молодшої школи більшість дій та вчинків відбувається під впливом когось, у даному випадку вчителя або батьків (діти 6-9 річного віку в ліс або до річки самі не ходять), і лише згодом накопичений дитиною досвід стане основою її самостійної поведінки.

Завершальним етапом формування екологічної поведінки у молодшій школі є початок формування екологічної свідомості і життєвої позиції – побудова стійкої системи цінностей, перевірених і підкріплених досвідом.

Отже, роль початкової школи у формуванні екологічної культури, моральних цінностей, моделей екологічно доцільної поведінки у навколишньому середовищі, при належній зосередженості уваги на даних проблемах, може бути досить ефективною.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України, № 87 від 21 лютого 2018 р – [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://docs.google.com/viewer/viewer?url=http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.doc>

2. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология: Учебное пособие для студентов вузов / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 480 с.
3. Пруцакова О. Л. Світоглядні орієнтири формування культури екологічної поведінки школярів / О. Л. Пруцакова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. В. О. Моляко]. — Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2011. — Т. VII Екологічна психологія. — Вип. 27. — С. 324 – 331
4. Пустовіт Н. А. Типи екологічної поведінки школярів / Н. А. Пустовіт. //Електронний журнал «Надихаємо на дії»: 2010. - № 6 (2), 2010. - С. 1-3. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://esd.org.ua/sites/esd.org.ua/files/magazine/magazine_10_06.pdf – Назва з екрану. – Дата перегляду: 15.04.2016

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО – ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

УДК 377.36:33

С. М. Вдович, Л. Н. Зельман, м. Львів, Україна
S. Vdovych, L. Zelman, Lviv, Ukraine
pppo2003@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті визначено й обґрунтовано основні методологічні підходи та принципи дослідження історії розвитку ПТО. Освітня політика повинна враховувати як досягнення, так і помилки минулого, тому важливими є історико-педагогічні дослідження, які дозволяють зрозуміти сутність і особливості навчально-виховного процесу в ПТНЗ різних історичних періодів, вплив на розвиток освіти соціальних, політичних та економічних чинників, роль у розвитку освіти історичних подій, визначних освітніх діячів тощо. Незалежно від того, який період розвитку суспільства висвітлюється та коли саме здійснюється історичне дослідження, науковець, щоб забезпечити об'єктивність і достовірність наукової роботи, має відштовхуватися від тих чи інших методологічних підходів і дотримуватися певних принципів. У дослідженні історії розвитку ПТО актуальними є такі методологічні підходи, пов'язані з теорією і методикою професійної освіти, загальною та професійною педагогікою: системний, синергетичний, порівняльно-змістовий, аксіологічний, парадигмальний, модернізаційний, соціально-педагогічний і формаційно-цивілізаційний. Здійснюючи історико-педагогічне дослідження, дослідник повинен дотримуватися таких основних принципів: об'єктивності, єдності логічного й історичного, науковості, фундаментальності, цілісності й системності, детермінізму й індетермінізму, єдності теорії та практики, етичності, руху від опису до пояснення.

Ключові слова: професійна підготовка, професійно-технічна освіта, професійно-технічний навчальний заклад, методологія, методологічний підхід, історико-педагогічне дослідження, кваліфікований робітник.

Resume. The article defines and grounds the main methodological approaches and principles of investigating the history of the development of vocational education. Educational policy should take into account both achievements and mistakes of the past; therefore, historical and pedagogical researches are essential as they make it possible to understand the essence and peculiarities of the educational process in vocational schools in different historical periods, the influence of social, political and economic factors on the development of education, the role of historical events, outstanding educators, in the development of education, etc.

Regardless of which period of the development of society is highlighted and when the historical research is carried out, a scientist, in order to ensure the objectivity and reliability of scientific work, must rely on one or another methodological approach and adhere to certain principles. In the investigation of the history of the development of vocational education, the following methodological approaches related to the theory and methodology of vocational education, general and professional pedagogy are relevant: systematic, synergetic, historical comparative, axiological, paradigm, modernization, socio-pedagogical, formational and civilization .

Conducting historical and pedagogical research, the researcher must adhere to such basic principles: objectivity, unity of logical and historical, scientific, fundamental, integrity and systemic, determinism and indeterminism, unity of theory and practice, ethics, movement from description to explanation.

Key words: vocational training, vocational education, vocational educational institution, methodology, methodological approach, historical and pedagogical research, skilled worker.

Постановка проблеми. Сучасна професійна освіта невинно розвивається та кардинально змінюється. Ці процеси тісно пов'язані з демократизацією суспільства, економічним становищем держави, появою і розвитком новітніх технологій, у тому числі педагогічних та інформаційно-комунікаційних. Освітня політика повинна враховувати як досягнення, так і помилки минулого. Саме тому важливими є історико-педагогічні дослідження, які дозволяють зрозуміти сутність і особливості навчально-виховного процесу різних історичних періодів, вплив на розвиток освіти соціальних, політичних та економічних чинників, роль у розвитку освіти історичних подій, визначних освітніх діячів тощо.

Цінність історико-педагогічного аспекту дослідження розвитку професійно-технічної освіти (ПТО) полягає в хронологічності історичного пізнання, що суттєво відрізняється від логічного принципу. Закономірний процес розвитку історія віддзеркалює у конкретно-хронологічній формі, а теорія «присутня» в ній і як вихідний пункт, і як основа, і як результат [2, с. 37].

Незалежно від того, який період розвитку суспільства висвітлюється та коли саме здійснюється історичне дослідження, науковець, щоб забезпечити об'єктивність і достовірність наукової роботи, має відштовхуватися від тих чи інших методологічних підходів і дотримуватися певних принципів.

Мета статті – обґрунтувати основні методологічні підходи та принципи дослідження історії розвитку професійно-технічної освіти.

Дослідженню історії професійної освіти приділяють увагу багато вчених: Н. С. Брехунець, С. М. Вдович, Н. М. Гупан, В. О. Зайчук, Л. І. Коробко, О. М. Коханко, П. М. Кухарчук, І. Л. Лікарчук, Н. О. Падун, Т. І. Попова, О. В. Сухомлинська, М. І. Харламов, О. І. Щербак та ін.

Так, О. В. Сухомлинська виокремлює такі сучасні підходи (домінанти) до дослідження історико-педагогічного процесу: соціокультурні домінанти (підходи), до яких належить принцип соціальності, який буде залежати від рівня техніко-економічного розвитку (аграрне, індустріальне, постіндустріальне суспільство тощо), національна чи етнонаціональна диференціація, багатоманітність світоглядних орієнтацій та ін.; культурно-антропологічні домінанти, коли історико-педагогічні дослідження розглядаються з точки зору потенціалу людини, її розвитку (етнологія, географічні та краєзнавчі аспекти, психологічні аспекти); педагогічні домінанти, коли навчальні, виховні, освітні явища характеризуються через призму педагогічних основ [8, с. 16].

У дослідженні історії розвитку ПТО пропонуємо враховувати такі методологічні підходи: системний, синергетичний, порівняльно-змістовий, аксіологічний, парадигмальний, модернізаційний, соціально-педагогічний і формаційно-цивілізаційний.

Системний підхід дозволяє будь-яке історико-педагогічне явище розглядати як систему – цілісну множину елементів, які взаємодіють і взаємопідпорядковуються. Професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) є великою та складною системою і водночас структурним елементом більшої системи – освіти загалом, економіки та суспільного розвитку України. Будь-які зміни, які відбуваються у тому чи іншому структурному елементі, змінюють усю систему, а зміна системи неминує призводити до кардинальних змін у її складових частинах.

У системному підході важливим є системно-історичний аспект, який «дозволяє з'ясувати умови в часі, що вплинули на виникнення досліджуваної системи, пройдені нею етапи, сучасний стан, а також можливі перспективи розвитку» [9, с. 34]. Історію розвитку ПТО слід досліджувати у контексті соціально-економічних і суспільно-політичних умов розвитку професійної освіти і розвитку України загалом, що дозволить виокремити і вивчити етапи розвитку ПТО, проаналізувати сучасний стан і визначити шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ.

Синергетичний підхід дає змогу врахувати досвід професійної підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ України як стійкої системи, виявити нові факти, зробити узагальнення на кожному з етапів розвитку ПТО з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Використання синергетичного підходу, як зазначає І. Я. Зязюн, – це «важливий крок до розуміння феномена людини у всіх різновидах її вияву: пізнанні, творчості, здоров'ї, освіті, комунікації, входженні людини в природне, соціальне, культурне середовище» [4, с. 13]. Синергетичний підхід у навчально-виховному процесі дозволить майбутнім фахівцям підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці. Синергетика у становленні майбутніх фахівців – це «процес формування їхніх професійних якостей», що є «особливою формою саморозвитку, яка допоможе піднятися на вищий рівень власного фахового й особистісного зростання» [7, с. 74].

Як зазначає О. В. Вознюк, синергетичний підхід акцентує увагу на нагальності розробки нової синергетичної парадигми освіти, що передбачає процес подолання труднощів і проблем загальноосвітньої та вищої школи, які виникають на тлі традиційної освітньої парадигми. При цьому синергетичний підхід виявляє певні алгоритми подолання традиційних труднощів навчального і педагогічного аспектів освітнього процесу, які розкриваються у нових способах його структурування, оновлених методах викладання, що спираються на самостійну пізнавальну активність, спрямовану на формування навичок самостійної постановки і вирішення проблем, у тому числі у процесі колективної навчальної діяльності [3]. Синергетичний підхід сприяє створенню

системи професійної підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ України, яка складатиметься з підсистем, які взаємодіють, узгоджуються й орієнтовані на певний результат.

Важливим методологічним підходом у вивченні історії розвитку ПТО України є *порівняльно-змістовий підхід*, який дозволяє порівняти професійну підготовку кваліфікованих робітників на різних етапах розвитку професійної освіти, уточнити етапи і виявити особливості розвитку ПТО.

У дослідженні історії розвитку ПТО актуальним є *аксіологічний (ціннісно-орієнтаційний) підхід*, який сприяє виявленню основних цінностей, що формуються у кваліфікованих робітників у навчально-виховному процесі в ПТНЗ. Загальнолюдські цінності здійснюють важливий вплив на професійну діяльність. Професійна підготовка кваліфікованих робітників у ПТНЗ нині неможлива без формування їхніх ціннісних орієнтацій, врахування досягнень, збереження та примноження вітчизняної та світової культур, утвердження загальнолюдських і національних цінностей.

Парадигмальний підхід в історії педагогіки – це генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям і практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти [8, с. 24]. У дослідженні історії розвитку ПТО він передбачає висвітлення внутрішньої логіки професійної освіти кваліфікованих фахівців на різних етапах її розвитку та полягає у врахуванні історичних умов (темтів розвитку суспільства, зміни економічного, соціального, освітнього стану суспільства) і пов'язаних із ними освітніх парадигм.

Модернізаційний підхід передбачає вивчення освітніх реформ в освітній сфері, зокрема у ПТО, з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ України.

Аналізуючи історію розвитку ПТО на різних етапах, слід враховувати історичні зміни, які впливають на розвиток системи освіти. Цьому сприятиме *соціально-педагогічний підхід*, який передбачає безпосередню взаємодію учасника педагогічного процесу та соціуму. Історію розвитку ПТО слід вивчати у контексті соціального й економічного розвитку суспільства і державної освітньої політики, що дозволить зосередити увагу на змінах, які відбуваються в суспільстві, економіці й на тому, як ці зміни впливають на освітній процес.

Формаційно-цивілізаційний підхід передбачає врахування у дослідженні історії розвитку ПТО основних етапів розвитку суспільства і цивілізацій загалом. Відповідно до формаційно-цивілізаційного підходу, все більша увага приділяється духовним цінностям суспільства і таким поняттям, як «наука», «освіта», «особистість», «знання», «культура», «інформація». Сучасне підприємство використовує нові види техніки, відбувається комп'ютеризація й автоматизація виробництва, тому в суспільстві формується працівник нового типу, який має професійні знання і творчий характер.

Комплексне використання розглянутих методологічних підходів дає змогу якісно висвітлити особливості розвитку ПТО.

Історико-педагогічне дослідження передбачає дотримання певних принципів. Ще у ХІХ ст. Ф. Прокопович визначав принципи, яких дослідник має дотримуватися в історичних працях: розповідь має бути правдивою, відповідати дійсності; уникати захоплення, не дозволити засліпити себе ненавистю чи заздрістю; відображати історію більшою мірою не для сучасників, а для прийдешніх поколінь; слава й осуд повинні випливати із самого правдивого викладу подій; уникати легковажності [6, с. 338-340].

В історико-педагогічному дослідженні актуальним є дотримання таких принципів: об'єктивності, єдності логічного й історичного, науковості, фундаментальності, цілісності й системності, детермінізму й індетермінізму, єдності теорії та практики, етичності, руху від опису до пояснення. Розглянемо їх детальніше.

Принцип об'єктивності забезпечує адекватне віддзеркалення історії розвитку ПТО, дозволяє простежити якісні зміни, показати тенденції спадкоємності й можливості впровадження досвіду минулого в сучасний педагогічний процес. Аналізуючи крайності у тлумаченні узгодження факта і теорії в історичному пізнанні (з одного боку – перебільшення, переоцінка ролі факту і недооцінка, заперечення теорії історичної науки, зокрема історії педагогіки, що призводить до відведення історії педагогіки ролі лише реєстратора подій, їх фіксації; з іншого боку – недооцінка фактів і переоцінка соціологічних, педагогічних положень, що також не відповідає суті історії педагогіки як науки), ми пропонуємо виходити з того, що факт і теорія не суперечать одне одному так, як не суперечать історична форма пізнання теоретичній, історичний метод пізнання логічному. Принцип об'єктивності передбачає також відсторонення від ідеологічних догм і політичних пристрастей, що дозволить найбільш точно охарактеризувати педагогічні явища того чи іншого історичного періоду.

Принцип єдності логічного й історичного полягає в тому, що педагогічні явища, зокрема професійна підготовка кваліфікованих робітників ПТНЗ України, виявляються у певний соціально-історичний період. Історична форма відтворення розвитку педагогічного явища, на відміну від теоретичної, характеризується тим, що тут не можна відступати від історичних випадковостей, потрібно стежити за поворотами історії, її стрибками. Йти за реальною історією – означає не що інше, як уміння зрозуміти не лише сутність закономірних зв'язків цього процесу, але й форму їх вияву. Однак, представляючи історію розвитку ПТО, слід дотримуватися логіки викладу, враховуючи розвиток суспільства, його відображення в теорії педагогіки й освітньому процесі ПТНЗ, етапи розвитку ПТО та її сучасний стан.

Принцип науковості передбачає достовірний аналіз та обґрунтування архівних джерел, наукових праць, навчальних планів і програм, розкриття причинно-наслідкових зв'язків та об'єктивне висвітлення історії розвитку ПТО, вивчення сучасного стану та визначення перспектив професійної підготовки майбутніх фахівців і розвитку системи ПТО.

Принцип фундаментальності передбачає ґрунтовний аналіз і повне, всебічне висвітлення найвагоміших здобутків в історії розвитку ПТО, зв'язок із сучасною практикою підготовки кваліфікованих робітників, суспільними проблемами та потребами, вимогами ринку праці.

Відповідно до *принципу цілісності й системності*, історію розвитку ПТО слід розглядати як цілісну систему, враховуючи розмаїття взаємозв'язків усіх її складових. Завданням навчального закладу є також підготовка конкурентоспроможного фахівця, розвиток людини як особистості, вдосконалення її здібностей. «Цілісність педагогічного процесу характеризує реалізацію освітньої системи, що забезпечує становлення цілісної особистості на основі планомірно організованої навчально-виховної діяльності та передбачає розв'язання освітніх завдань шляхом всебічної взаємодії суб'єктів навчання» [5, с. 23].

Принцип детермінізму забезпечує зв'язок проблеми з соціально-культурними, політичними, економічними реаліями, а також те, як вони відповідали народним потребам [1, с. 34].

Принцип індетермінізму дозволяє подивитися на проблему не лише з погляду відомих результатів, але й їх незавершеності, тобто побачити їх такими, якими вони були у той час, коли їх результат ще був невизначений. Дослідник проблем історії педагогіки завжди повинен включати елемент можливої альтернативи і пояснювати причини успіху тієї з них, яка врешті перемогла [2, с. 23]. Враховуючи соціально-культурні, політичні й економічними реалії, дослідник матиме змогу зрозуміти позитивні та негативні аспекти розвитку ПТО.

Принцип єдності теорії та практики передбачає врахування взаємозв'язку та взаємовпливу теорії педагогіки та практики професійної підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ України. Принцип єдності теорії та практики створює також умови для успішної реалізації теоретичних знань на практиці та виробництві, адже головною метою майбутнього фахівця є отримання фахових знань і вмінь застосувати їх під час професійної діяльності.

Принцип етичності передбачає відповідальність за адекватність і коректність критики, а також неприпустимість безпідставного схиляння перед авторитетами). Будь-який науковець, у тому числі дослідник історії педагогіки, повинен у своїй науковій діяльності дотримуватися моральних принципів, що забезпечить належне функціонування і розвиток науки. Критика ідей інших дослідників повинна бути об'єктивною і коректною. Крім цього, слід критично ставитися і до власних ідей.

В основі *принципу руху від опису педагогічного явища до пояснення та визначення перспектив його розвитку* лежить обґрунтування тенденцій розвитку та визначення шляхів удосконалення системи ПТО України.

Таким чином, у дослідженні історії розвитку ПТО актуальними є методологічні підходи, які пов'язані з теорією і методикою професійної освіти, загальною та професійною педагогікою: системний, синергетичний, історико-компаративістський, аксіологічний, парадигмальний, модернізаційний, соціально-педагогічний і формаційно-цивілізаційний, та принципи: об'єктивності, єдності логічного й історичного, науковості, фундаментальності, цілісності й системності, детермінізму й індетермінізму, єдності теорії та практики, етичності, руху від опису до пояснення.

Список використаних джерел:

1. Богуславський, М. Структура сучасного історико-педагогічного знання // Шлях освіти. — 1999. — № 1. — С. 33–42.
2. Вдович, С. М. Розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні (кінець XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вдович Світлана Михайлівна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 1998. — 210 с.
3. Вознюк, О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 184 с.
4. Зязюн, І. Я. Синергетичні параметри педагогіки як детермінанти креативного навчання / І. Я. Зязюн // Креативна педагогіка. — 2012. — № 5. — С. 7–13.
5. Литвин, А. В. Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті / А. В. Литвин, Л. А. Руденко // Професійна освіта: проблеми і перспективи. — 2016. — Вип. 10. — С. 20–26.
6. Прокопович, Ф. Про метод писання історії і про листи // Прокопович, Ф. Філософські твори : В 3 т. / Переклад з лат. — К. : Наукова думка, 1979. — Т. 1 : Про риторичне мистецтво. Різні сентенції. — С. 336–366.
7. Руденко, Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / Лариса Анатоліївна Руденко. — Львів : Піраміда, 2015. — 342 с.
8. Сухомлинська, О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. — К. : АПН, 2003. — С. 16–25.
9. Шабанова, Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. Магістратури / Ю. О. Шабанова ; М-во освіти і науки України ; Нац. гірн. ун-т. — Д. : НГУ, 2014. — 120 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІТ-МЕНЕДЖЕРІВ У США

Анотація. У статті розглянуто внутрішні та зовнішні фактори конкурентоздатності спеціаліста, а також тенденції розвитку сучасного суспільства, що впливають на них. Висвітлено загальні вимоги ринку праці до менеджерів загалом і ІТ-менеджерів зокрема, описано навички та напрями знань, якими мають володіти ІТ-менеджери. Виокремлено й обґрунтовано психолого-педагогічні умови, необхідні для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з управління інформаційними технологіями із урахуванням множинного характеру цієї спеціальності. На прикладах навчальних програм провідних вищих навчальних закладів Сполучених Штатів Америки доведено доцільність включення в них дисциплін, що спрямовані на розвиток навичок самонавчання та особистісних якостей студентів, а також на створення відповідних психолого-педагогічних умов для цього. Наголошено на важливості подальшого вивчення особливостей напрямку «ІТ-менеджмент», дослідженні оптимальних психолого-педагогічних умов, необхідних для якісної підготовки ІТ-менеджерів, та розширенні навчальних програм ВНЗ України з цієї спеціальності з урахуванням досвіду Сполучених Штатів Америки.

Ключові слова: професійна підготовка, інформаційні технології, менеджмент інформаційних технологій, ІТ-менеджер, психолого-педагогічні умови, конкурентоздатність спеціаліста, навчальна програма

Abstract. In the article, internal and external factors of specialists' competitive ability are considered, and the trends in the modern society development influencing on them are outlined. Common requirements of the labor market for IT managers in general and IT managers in particular are highlighted. The skills and knowledge that IT managers are expected to have are detailed. The psychological and pedagogical fundamentals required for effective professional training of future IT management specialists are specified and justified with regard to the multiple nature of this field. By examples of curricula of the U.S. higher educational institutions, the expediency of including in them the disciplines aimed at development of students' self-education skills and positive personal qualities as well as creation of favorable psychological and pedagogical conditions for this development is proved. The importance of further study of IT management specifics, the optimal psychological and pedagogical conditions that high-quality professional training of IT managers requires, and expansion of existing IT management curricula of Ukraine's higher educational institutions with due regard to the U.S. experience is emphasized.

Key words: professional training, information technology, information technology management, IT manager, psychological and pedagogical fundamentals, specialists' competitive ability, curriculum

Постановка проблеми. Досягнення продуктивності, конкурентоспроможності й успішності компаній в умовах сучасної економіки неможливе без чіткого розуміння функціонування інформаційних систем та ефективного управління ними. Здійснення цього управління, планування та розробка його стратегії, відстеження, оцінка й упровадження інновацій у сфері ІТ є завданнями спеціалістів в досить новій галузі – менеджмент інформаційних технологій. В останні роки потреба ринку праці в ІТ-менеджерах постійно зростає, тому питання професійної підготовки фахівців у цій галузі та забезпечення оптимальних психолого-педагогічних умов їхньої підготовки набувають особливого значення.

Аналіз попередніх досліджень. Психолого-педагогічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів вивчали Е.Б. Анікіна, Г.О. Балл, Л.В. Барановська, О.І. Бондарчук, Г.Н. Неустроев, К.В. Сергеева, С.О. Сисоева, О.В.Філатова та ін. Питання професійної підготовки безпосередньо менеджерів висвітлювали у своїх працях Л. Влодарска-Зола, Є.В. Воробйова, А.В. Казьмерчук, О.Г. Романовський. Проте актуальними і мало дослідженими залишаються психолого-педагогічні особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів інформаційних технологій.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх ІТ-менеджерів на основі позитивного досвіду підготовки ІТ-менеджерів у вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки як світового лідера в галузі ІТ.

Виклад основного матеріалу. Динамічні соціальні та економічні зміни, що відбуваються у сучасному світі, значно підвищують вимоги до системи освіти, якості знань і вмій випускників. Основною метою освіти стає підготовка конкурентоздатного фахівця, готового до постійного самовдосконалення.

Аналіз наукових досліджень дає підстави виділити внутрішні та зовнішні фактори конкурентоздатності спеціаліста: під внутрішніми розуміють сукупність індивідуально виявлених властивостей та особливостей, під зовнішніми – сукупність факторів зовнішнього оточення особистості. Фактори конкурентоздатності різняться в залежності від конкретного виду діяльності й значною мірою залежать від ключових тенденцій розвитку сучасного суспільства - глобалізації (яка передбачає зникнення економічних, культурних та інших кордонів між країнами, збільшення міграційних потоків у сферах економіки, зайнятості, освіти) та інтернаціоналізації (яка відображає посилення міжнародного виміру в освітній, науковій, інноваційній діяльності освітніх закладів [3, с. 24-25]). У випадку IT-менеджерів до цього переліку не можна не додати ще одну макро-тенденцію – інформатизацію суспільства. Всі ці тенденції зумовлюють зміни у психолого-педагогічних умовах підготовки конкурентоздатного спеціаліста: вона має бути націлена на забезпечення не стільки передачі певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки на професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, особистісне зростання тощо [там само]. У цьому контексті цінним є досвід професійної підготовки менеджерів загалом і IT-менеджерів зокрема в Сполучених Штатах Америки.

За даними Національного центру США зі статистики освіти, зараз у країні нараховується близько 20 млн. студентів, в т. ч. близько 17 млн. бакалаврів і 3 млн. пост-бакалаврів [11, с. xxxv]. Особливістю освітньої системи США є велика кількість іноземних студентів (784 тис. чол.). Сполучені Штати Америки займають перше місце у світі в цій категорії [4], тому велика увага там приділяється розвитку навичок міжкультурної комунікації. Вміння ефективно спілкуватися, а такою здатність оптимізувати ресурси, управляти ризиками та змінами, самовдосконалюватися та допомагати робити це іншим є загальними вимогами до менеджерів будь-якої галузі [9], і завданням ВНЗ є створення психолого-педагогічних умов для відповідної підготовки студентів у цих напрямках.

Детальний перелік навичок, які необхідні саме IT-менеджерам і, відповідно, умови для формування яких мають забезпечити освітні заклади, представлений на сайті Глобального Інституту IT Менеджменту [10]. Цей перелік охоплює понад 20 напрямів роботи IT-менеджерів (впровадження стратегічних, тактичних та операційних процесів управління IT-ресурсами, розробка інвестиційних планів, відстеження тенденцій розвитку IT, управління персоналом IT-відділів, вимірювання та оцінювання ефективності й безпечності IT-рішень тощо). Спеціалізована інформаційна мережа O*NET (Occupational Information Network), що була створена за ініціативи Міністерства праці США і є найбільш повним офіційним джерелом інформації про професії в Сполучених Штатах, визначає більше 30 напрямів знань, якими мають володіти IT-менеджери, в тому числі близько 10 основних: комп'ютери та електроніка, взаємодія з клієнтами, адміністрування та менеджмент, інженерія, математика, англійська мова, управління персоналом (в т. ч. навчання персоналу), телекомунікації, дизайн [12].

Очевидно, що роботодавці очікують від IT-менеджерів володіння унікальним набором інтегрованих знань і умінь в IT-галузі та бізнесі. Саме тому в процесі підготовки IT-менеджерів освітнім закладам важливо створити психолого-педагогічні умови для гармонійного поєднання обох цих сфер. Августо Кейсас, професор IT-менеджменту в Коледжі Берклі (Нью-Йорк), підкреслює, що зараз більшість ВНЗ в IT-галузі навчають інформаційним технологіям, інформаційним системам, комп'ютерним системам, але не управлінню інформаційними технологіями, хоча на ринку праці існує величезна потреба в спеціалістах, які розуміють принципи бізнесу й технологій, а не просто вміють використовувати ці технології [6].

Працюючи над створенням оптимальних психолого-педагогічних умов професійної підготовки, ВНЗ мають брати до уваги той факт, що досягнення студента набувають особливого значення на етапі отримання вищої освіти, оскільки часто це остання формальна освіта, яку студенти отримують перед тим, як включитися в конкуренцію за робочі місця. Саме отримуючи вищу освіту, студенти розвивають свої здібності у відповідності до специфічних потреб ринку праці [8].

Практика засвідчує, що ґрунтовна освіта є конкурентною перевагою в галузі IT в США: за даними O*NET, 48% американських IT-менеджерів мають ступінь бакалавра і 14% – магістра [12].

Глибина й міцність одержуваних студентами знань залежать від багатьох факторів, вирішальним серед яких є добре продумана й організована, чітко планована й постійно контрольована методична робота [5, с. 33]. Одним із основних напрямів такої роботи є створення психолого-педагогічних умов для особистісного розвитку, мотивування студентів до виявлення та розвитку тих рис характеру, що допоможуть їм стати професіоналами у своїй сфері. Цей аспект є вкрай важливим при підготовці майбутніх менеджерів, оскільки успіх професійної діяльності сучасного менеджера залежить не тільки від його знань, але й від особистих якостей, готовності до самовдосконалення.

На сайті найстаршого ВНЗ Сполучених Штатів Америки, Гарвардського університету (Кембридж, штат Массачусетс), у розділі «Програми професійного розвитку» відзначається, що в умовах цифрової економіки, рушійною силою якої є інновації, невизначеність є неминучою. Щоб бути успішними в цьому мінливому, високоінформаційному середовищі, менеджерам необхідно розвивати в собі нові навички [7]. Також менеджери мають бути психологічно готові приймати зміни, інновації, діяльність в умовах невизначеності та ризику,

стимулювати та заохочувати новації, керувати нововведеннями, бути здатними до нетрадиційних рішень, креативності, бути стресостійкими, володіти високим рівнем адаптивності як психічної властивості та ін. [2, с. 16]. З огляду на динамічний характер розвитку ІТ-сфери, навчальні заклади, що готують ІТ-менеджерів, мають створювати психолого-педагогічні умови для культивування цих рис у студентів.

Наприклад, програма підготовки магістрів зі спеціальності «Інформаційні технології і менеджмент» Іллінойського технологічного інституту (Чикаго, Іллінойс) містить такі курси, як «Інновації в бізнесі» та «ІТ підприємництво». В обов'язкову частину магістерської програми «Менеджмент інформаційних систем» Хайнц Коледжу (Університет Карнегі-Мелона, Пітсбург, Пенсильванія, №1 в рейтингу U.S. News & World Report за напрямом «Управління інформацією та технологіями» в 2016 році) включено курси «Прийняття рішень в умовах невизначеності» та «Управління інноваційними технологіями». В Університеті Уестерн Говернорс (Солт-Лейк-Сіті, Юта) студенти-магістри напряму «Менеджмент інформаційних технологій» вивчають такі дисципліни, як «Ризик-менеджмент» та «Влада, вплив і лідерство». Коледж бізнесу ім. Шеллера (Атланта, Джорджія) серед дисциплін за вибором пропонує магістрам курси «Аналіз бізнес-процесів» та «Інноваційні технології».

Вагомою психолого-педагогічною умовою, необхідною для ефективної підготовки майбутніх менеджерів, є активізація ролі взаємодії викладачів і студентів, збільшення рефлексивних, творчих форм роботи в навчальному процесі [2, с. 14]. Аналіз навчальних програм за напрямом «ІТ менеджмент» американських ВНЗ засвідчує різноманітність використовуваних ними форм організації занять (лекції, семінари, практичні заняття, групові дискусії, презентації, консультації, зустрічі із запрошеними спеціалістами, заняття, що проводяться зі студентами кількох спеціальностей одночасно, щоб дати їм змогу обмінятися досвідом та ін.), що допомагає створювати стимулююче навчальне середовище, надавати навчальному процесу дослідницького характеру, застосовувати особистісно-орієнтовані підходи й поєднувати інноваційні та традиційні методи навчання. На сайті Центру викладання та навчання Вашингтонського університету (Сієтл, Вашингтон) зазначається, що залучення студентів до навчального процесу підвищує їхню увагу та сконцентрованість на навчанні, стимулює навички критичного мислення та сприяє змістовному навчанню, а використання особистісно-орієнтованих підходів дозволяє розширювати залучення студентів до навчального процесу та ефективніше досягати цілей навчання [13].

В сучасному світі зростає роль людського фактору та змінюється характер управлінських функцій, тому психолого-педагогічні умови підготовки спеціалістів в галузі менеджменту, і, зокрема, ІТ-менеджменту мають бути також спрямовані на розвиток лідерських якостей. Наприклад, бізнес-школа W.P. Carey в Університеті штату Аризона, найбільшому за кількістю студентів державному університеті США, наголошує на важливості цього напрямку. Метою навчання за спеціальністю «Інформаційні системи» там є розвинути основні лідерські навички студентів та навчити їх застосовувати знання в галузях інформаційних систем, штучного інтелекту та новітніх технологій для розробки стратегій та задач компаній. Метою курсу «Управління інформаційними системами» в Університеті штату Флорида (Талахасі, Флорида) є «поєднати світи технологій та управління» і розвивати управлінські, технічні й аналітичні знання та вміння студентів.

Висновки. У результаті проведеного аналізу можемо зробити висновок, що інноваційні процеси в суспільстві та системі освіти зумовлюють зміни в психолого-педагогічних умовах, необхідних для підготовки конкурентоспроможних фахівців. Більше уваги приділяється мотивуванню студентів, розвитку лідерських якостей та навичок самонавчання. Аналіз навчальних програм провідних вищих навчальних закладів США доводить, що спеціальність «ІТ-менеджмент» є затребуваною, а метою дисциплін, що пропонуються до вивчення, та видів організації занять є, серед іншого, особистісний розвиток студентів.

Варто наголосити, що Закон України "Про професійно-технічну освіту" (Розділ V, Стаття 35) вимагає постійного оновлення змісту професійно-технічної освіти відповідно до змін у науці, техніці, технологіях виробництва чи сфері послуг, організації праці тощо [1]. У цьому контексті важливим є подальше вивчення особливостей такого перспективного напрямку як «ІТ-менеджмент», дослідження оптимальних психолого-педагогічних умов, необхідних для якісної підготовки ІТ-менеджерів, та розширення вітчизняних навчальних програм з цієї спеціальності з урахуванням досвіду Сполучених Штатів Америки.

Список використаних джерел:

1. Про професійно-технічну освіту: Закон України за станом на 5 берез. 2017 р. №103/98-ВР. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>.
2. Романовський О. Г., Чеботарьов М. К. Педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління // East European Scientific Journal. 2017. No 1 (17), pt. 2. P. 12-18. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/28605/1/2017_Romanovskiy_Pedahohichni_umovy.pdf.
3. Сергеева Л. М., Бондарчук О. І., Скрипник М. І., Молчанова А. О., Філь О. А. Концептуальні засади психолого-педагогічної підготовки конкурентоздатного фахівця в умовах післядипломної педагогічної освіти: на вибірці науково-педагогічних працівників / наук. ред. Г. О. Козлакова. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2015. 40 с.

4. Top-10 стран с наибольшим количеством иностранных студентов. 2015. URL: <https://nv.ua/ukraine/politics/top-10-stran-s-naibolshim-kolichestvom-inostrannyh-studentov-58923.html>.
5. Філатова О.В., Сергеева К.В., Анікіна Е.Б. Психолого-педагогические основы повышения профессиональной компетентности преподавателя высшей школы: монография. Владимир: ВлГУ, 2012. 124 с.
6. Berkeley College. Information Technology Management Program Emphasizes Business. 2015. URL: http://berkeleycollege.edu/academics_bc/berkeley_today_story_13606.htm.
7. Blagg D. Managing Teams and Careers in the Age of Disruption. URL: <https://www.extension.harvard.edu/professional-development/blog/managing-teams-careers-age-disruption>.
8. Brewer E., Burgess D. Professor's Role in Motivating Students to Attend Class//Journal of Industrial Teacher Education. 2005. № 42 (3), P. 23-47. URL: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v42n3/brewer.html>.
9. Dalziel F. New vocational training scheme for practice managers. 2006. URL: <http://www.managementinpractice.com/featured-articles/new-vocational-training-scheme-practice-managers>.
10. Global Institute for IT Management. Managers Need To Know How To. URL: <https://www.globaliim.com/target-participants/managers-need-to-know-how-to/>.
11. National Center for Education Statistics. Highlights from The Condition of Education. 2017. URL: https://nces.ed.gov/pubs2017/2017144_Highlights.pdf.
12. Summary Report for: 11-3021.00 – Computer and Information Systems Managers. 2018. URL: <https://www.onetonline.org/link/summary/11-3021.00>.
13. University of Washington. Engaging students in learning. URL: <https://www.washington.edu/teaching/teaching-resources/engaging-students-in-learning>.

УДК: 378.147:37.016+811.111

І. Л. Холковська, Н. Л. Добровольська, м. Одеса, Україна
I. Holkovska, N. Dobrovolska, Odessa, Ukraine
natusikdob@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТА ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Дослідження присвячене змісту взаємопов'язаного навчання читання та говоріння англійською мовою майбутніх фахівців сфери комп'ютерних технологій. Визначено особливості формування змісту взаємопов'язаного навчання читання та говоріння англійською мовою у вищезазначених фахівців. Взаємопов'язане навчання визначається гнучкістю, адже залежить від впливу середовища і нових результатів наукових робіт, які надходять до інформаційного фонду методичних досліджень (у галузях лінгвістики, дидактики, психології), які дозволяють не тільки уточнювати, конкретизувати цілі навчання, а й безпосередньо впливають на елементи системи і зв'язку між ними, які динамічно змінюються, викликаючи постійний рух, що веде до її вдосконалення. Зміст навчання іноземних мов визначається його цілями. Ці два поняття є взаємозалежними і взаємопов'язаними. Зміст навчання складається із компонентів, оволодіння якими забезпечує досягнення всіх вищеописаних цілей – практичної, освітньої, виховної та розвиваючої. Всі навчальні тексти, ситуації необхідно складати тематично, за функціональними стилями та їхніми жанрами. Завдяки подібній організації лексичний та граматичний матеріал буде синергуватися з відібраними текстами.

Поняття компонентів змісту навчання тісно пов'язане з питанням відбору. Тому, при відборі змісту навчання слід дотримуватися двох загальних принципів:

- 1) необхідності та достатності змісту навчання для реалізації практичної мети;
- 2) посиленості засвоєння змісту навчання та доступності.

Ключові слова: зміст, взаємопов'язане навчання, комп'ютерні технології, веб-сайт, іншомовний матеріал, фахова спрямованість, інформативність, навчання.

Annotation. The study is devoted to the content of the interrelated learning of reading and speaking in English by future specialists in the field of computer technology. The peculiarities of the formation of the content of the interrelated learning of reading and speaking in English of the above-mentioned specialists are determined. Interrelated learning is determined by flexibility, because it depends on the influence of the environment and new results of scientific works coming to the information fund of methodological studies (in the branches of linguistics, didactics, psychology), which allow not only to specify, concretize the goals of learning, but also directly influence on the elements of the system

and the connection between them, which are dynamically changing, causing a constant movement, leading to its improvement. The content of learning foreign languages is determined by its objectives. These two concepts are interdependent and interconnected. After all, the objectives of learning determine its content. The content of learning consists of components, the mastery of which ensures the achievement of all the above objectives – practical, educational, educational and developing. All educational texts, situations must be made thematically, according to functional styles and their genres. Due to such organization lexical and grammatical material will be synergized with selected texts. The concept of components of the content of learning is closely linked to the question of selection. Therefore, when selecting the content of learning, two general principles should be adhered to:

- 1) the need and sufficiency of the content of learning for the realization of a practical goal;
- 2) the feasibility of assimilating the content of learning and accessibility.

Key words: content, interconnected learning, computer technologies, website, foreign language material, professional orientation, informative, learning.

Постановка проблеми. Міжнародна комунікація є одним з основних засобів модернізації й сприяє ефективній інформаційній взаємодії в освітньому процесі. Зараз викладачі вищих навчальних закладів часто шукають нові засоби організації та оптимізації навчального процесу, що допомогли б студентам розвивати свої творчі здібності, стимулювати їх активність на занятті і поглиблювати мотивацію до навчання в цілому. Основна мета формування змісту взаємопов'язаного навчання читання та говоріння англійською мовою майбутніх фахівців сфери комп'ютерних технологій полягає в тому, щоб кожне заняття було не тільки ефективним, але й цікавим.

Аналіз попередніх досліджень. Щодо визначення змісту навчання іноземних мов у науковій літературі (Н. І. Гез, М.В. Ляховицький, Р.Ю. Мартинова, А.А. Мироліубов) [7,9] зазначається, що будь-який зміст навчання передусім має спиратися на положення про те, що саме потрібно вчити, враховуючи потреби соціальної групи студентів, котрі вивчають мову, ситуації практичного застосування мови, сфери вживання іноземної мови, цілі навчання студентів іноземної мови та ін. Визначення терміну «зміст навчання іноземних мов», на думку багатьох дослідників (Н.І. Гез, М.В. Ляховицький, Р.Ю. Мартинова, А.А. Мироліубов та ін.), спрямований на досягнення основної мети вивчення іноземної мови – навчити студентів спілкуватися іноземною мовою в природних комунікативних ситуаціях, а також дає відповідь на запитання «Чого навчати?»[7,9].

Мета статті – аналіз особливостей формування змісту взаємопов'язаного навчання читання та говоріння англійською мовою майбутніх фахівців сфери комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу. За формування необхідних якостей майбутніх фахівців сфери комп'ютерних технологій для здійснення міжкультурного іншомовного професійного спілкування відповідає педагогічний аспект мети навчання англійської мови, який безпосередньо пов'язаний з емоційно-афективним аспектом навчання фахової дисципліни.

Іншими словами, він обумовлений ціннісними системами суб'єктів навчального процесу, їхніми почуттями, емоціями, ставленням до змісту і технологій навчання англійської мови [3,с.118-122].

Беззаперечним фактом є взаємозалежність і взаємообумовленість цілей навчання із його змістом, адже певним чином цілями навчання визначається зміст навчання. Зі свого боку, зміст навчання складається із компонентів, оволодіння якими забезпечує досягнення всіх цілей – практичної, освітньої, виховної та розвиваючої.

Отже, згідно зі вже складеною методичною думкою, услід за Ю. В. Романюк [14] і беручи до уваги дослідження І.Л.Біма [2], Н.Д.Гальскової [3], Г.В.Рогової [13], до структури змісту взаємопов'язаного навчання читання та говоріння англійською мовою майбутніх фахівців сфери комп'ютерних технологій ми відносимо такі групи компонентів:

- 1) позамовний,
- 2) методичний,
- 3) лінгвомовленнєвий,
- 4) лінгвосоціокультурний,
- 5) когнітивний.

Цілком очевидно, що в кожному окремому випадку зміст і методика навчання повинні відображати типові і специфічні особливості завдань, умов і проблем спілкування фахівців конкретної професії. Тому дослідження специфіки взаємопов'язаного професійно спрямованого читання та говоріння майбутніх інженерів комп'ютерних систем неможливе без розгляду загальної проблеми взаємозв'язку професійної, соціокультурної та мовленнєвої діяльності у процесі спілкування.

Коректні відбір, обсяг, розподіл, структура і організація навчального матеріалу сприяють реалізації поставлених цілей, створюють можливість управління навчальним процесом через засоби (підручник) і методичні прийоми. Окрім того, на думку Юхненко Л.В., зміст навчання ІМ як процес слід реалізовувати у вигляді

підсистеми у формі організації взаємодії студентів, злагодженої діяльності, застосовуючи необхідні прийоми і форми цієї діяльності з формування відповідних знань, навичок і умінь, які відповідають поставленим цілям навчання у конкретних умовах [17,с.76].

До першого компоненту змісту навчання – *позамовного* ми відносимо професійно спрямовані сфери комунікативної діяльності, теми, ситуації.

Незалежно від того, скільки існує різноманітних сфер, тем та ситуацій, в яких відбувається повсякденне та професійне спілкування людей. Поняття компонентів змісту навчання тісно пов'язане з питанням відбору. Тому, при відборі змісту навчання слід дотримуватися двох загальних принципів:

- 1) необхідності та достатності змісту навчання для реалізації практичної мети;
- 2) посиленості засвоєння змісту навчання та доступності.

Згідно з твердженням М. В. Озерової, сфера комунікативної діяльності являє собою екстралінгвістичний фон та визначає характер діяльності комунікантів, маючи вплив на їх мовленнєву поведінку та на вибір мовних засобів [12,с.23-32].

До *методичного компонента* змісту взаємопов'язаного навчання читання та говоріння ми відносимо підготовлений навчальний матеріал (навчальні посібники, таблиці, схеми, сайти та інше) як засіб навчання.

Необхідно відмітити, що зараз саме веб-сайти стали перспективними видами інформаційно-комунікаційних технологій у сфері освіти [19, с.53], що сприяють максимально повній та ефективній реалізації можливостей Інтернет-ресурсів у процесі навчання [4,с.107; 8, с.96 ; 19, с. 51] та можуть застосовуватися як засіб частково онлайнового навчання студентів [22,с.757–761].

Окрім того, існують веб-сайти спеціального призначення, наприклад, навчальні. За визначенням Ю.В.Романюк [14], навчальний веб-сайт – це інформаційний ресурс для навчання, розміщений в Інтернет-ресурсах, який застосовується з метою формування у майбутніх фахівців відповідних компетенцій в умовах частково онлайнового навчання; веб-сторінки навчального веб-сайту взаємопов'язані загальними гіперпосиланнями, інформаційне наповнення веб-сторінок повністю співпадає з метою та змістом відповідного навчального предмета [14, с.17].

Варто відзначити, що застосування веб-сайту у процесі взаємопов'язаного навчання читання та говоріння англійською мовою студентів надає майбутнім інженерам широкий спектр можливостей, а саме:

- 1) доступ до різноманітної навчальної та автентичної літератури, розміщеної в Інтернет-ресурсах;
- 2) відсутність часової та територіальної залежності при виконанні завдань з використанням Інтернет-ресурсів;
- 3) доступ до навчально-методичної інформації;
- 4) заощадження власних коштів при відсутності необхідності придбання, копіювання та друку засобів навчання (підручників, професійних журналів, словників та ін.) [14, с.19].

До структури *лінгвомовленнєвого компонента* ми відносимо іншомовні мовленнєві компетенції (у читанні та говорінні) та мовні компетенції. ІМК у читанні та говорінні передбачає:

- 1) розуміння зі слуху зміст автентичних текстів;
- 2) здійснення усно мовленнєвого спілкування у монологічній та діалогічній формах;
- 3) читання автентичних текстів різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту для набуття різноманітної інформації [11,с.17].

У свою чергу, під формуванням мовних компетенцій розуміється формування мовленнєвих навичок та оволодіння певною сумою відповідних мовних знань, пов'язаних з різними аспектами мови. Іншими словами, передбачається оволодіння студентами іншомовним матеріалом для використання відповідно до потреб.

Беручи за основу Програму Одеської національної академії харчових технологій «Англійська мова за професійним спрямуванням» укладену на основі освітньо-професійної програми за напрямом підготовки бакалаврів спеціальності 123 «Комп'ютерна інженерія» та опираючись при цьому на виділені типові комунікативні ситуації, в яких майбутні фахівці з комп'ютерної інженерії використовують інформацію з Інтернет-ресурсів, можна визначити переважання читання майбутніми інженерами літератури наукового стилю. Існують різні думки методистів щодо класифікації функціональних підстилів наукового стилю. Ми повністю згодні з М.Н.Кожиною, О.Д.Мітрофановою, О.С.Троянською щодо віднесення науково-популярних та науково-технічних текстів до підстилів наукового функціонального стилю [5;10,с.88-91;16,с.123]. Приналежність до наукового функціонального стилю підтверджується широким використанням як в науково-технічній, так і в науково-популярній літературі елементів наукового стилю: термінів, фразеологічних сполук, синтаксичних конструкцій [16].

Аналізуючи мовленнєвий матеріал з Інтернет-ресурсів, С.В.Романюк вважає за необхідне вказати на особливості представлення інформації в Інтернеті у вигляді гіпертексту[14]. Вона розглядає Інтернет-тексти науково-популярного та науково-технічного функціональних підстилів як *гіпертексти* відповідних підстилів. Поняття «гіпертекст» у дослідженні Е.М. Кравчені, визначається як будь-який звичайний текст з Інтернет-ресурсів,

котрий вміщує гіперпосилання на інші документи-слова або фрази у документі, що можуть вибиратися читачем, причому такий вибір викликає відображення іншого документу [6,с.273]. Саме завдяки гіперпосиланням навколо гіпертексту у віртуальному середовищі групуються інші тексти. Таким чином, при взаємопов'язаному навчанні читання та говоріння англійською мовою студентів-комп'ютерних інженерів на основі науково-популярних та науково-технічних гіпертекстів необхідно враховувати їх *інтертекстуальність*, тобто наявність гіпертекстових посилань на інші документи в Інтернеті [15,21].

Ми вважаємо, що відбір матеріалів для навчального процесу необхідно здійснювати за відповідними критеріями:

- фахова спрямованість;
- інформативність;
- релевантність;
- відповідність індивідуальним особливостям студентів.

Останній, але не менш важливий компонент взаємопов'язаного навчання читання та говоріння англійською мовою майбутніх фахівців сфери комп'ютерних технологій, *когнітивний*, передбачає навички та вміння читання гіпертекстів на навчальному веб-сайті та на інших веб-ресурсах.

Висновки. Зміст взаємопов'язаного навчання читання та говоріння англійською мовою відіграє важливу роль у формуванні внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови у майбутніх фахівців сфери комп'ютерних технологій. Зміст навчання іноземних мов визначається його цілями. Ці два поняття є взаємозалежними і взаємопов'язаними. Адже цілі навчання визначають його зміст.

Список використаних джерел :

1. Бех П. З позицій комунікативної орієнтації // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – № 1– 2. – С. 34 – 40.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб.заведений/ Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез. – 2 изд. испр. – М.: Издат. Центр «Академия», 2005. – 336 с., с.118-122.
4. Жук Л. Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов (на материале обучения иностранному языку): дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Людмила Григорьевна Жук. – СПб., 2006. – 192 с., с. 107.
5. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими / М. Н. Кожина. – Пермь, 1972. – 395 с.
6. Кравченя Э. М. Технические средства обучения : [учебное пособие] / Эдуард Михайлович Кравченя. – Мн. : Высш. шк., 2005. – 304 с., с. 273.
7. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: [монографія] / Р. Ю. Мартинова. – К.: Вища шк., 2004. – 454с.
8. Матвеева С. А. Сайт як жанр Інтернет-комунікацій (на матеріалі персональних сайтів учених): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 / Світлана Анатоліївна Матвеева. – Луганськ, 2006. – 212 с., с. 96.
9. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373с.
10. Митрофанова О. Д. Проблемность и технология обучения / О. Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1991. – №3. – С. 88–91.
11. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
12. Озерова М. В. Содержание профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Марина Викторовна Озерова // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе; под ред. К. Г. Павлова. – М.: МГЛУ, 2000. – вып. 454. – С. 23 –32.
13. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
14. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Романюк. – К., 2011. – 277 с.
15. Сьюлжина Н. К. Методика создания и дидактической организации гипертекста при изучении теоретических дисциплин в профессиональной подготовке специалиста-переводчика: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталья Константиновна Сьюлжина. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.
16. Троянская Е. С. Обучение чтению научной литературы в помощь преподавателю иностранных языков / Елена Сергеевна Троянская. – М.: Наука, 1989. – 272 с.
17. Юхненко, Л. В. Технология интенсивно-коммуникативного профориентированного обучения чтению и говорению на иностранном языке студентов неязыковых вузов Текст.: дис. . канд. пед. наук Л. В. Юхненко. Тольятти, 2000. -192 с.
18. Якушина Е. В. Методика обучения работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Екатерина Викторовна Якушина. – М., 2002. – 197 с., с. 51.

19. Яшина Т. С. Оценка качества образовательных веб-сайтов как фактор развития единого информационного образовательного пространства: дисс. ... канд. пед. наук :13.00.01 / Татьяна Сергеевна Яшина. – Воронеж, 2005. – 205 с., с. 53.
20. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
21. Landow G. Hypertext 2.0 The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology [Text] / George P. Landow. – The Johns Hopkins University Press, 1997. – 345 p.
22. Warschauer M. Researching Technology in TESOL : Determinist, Instrumental and Critical Approaches / Mark Warschauer // TESOL Quarterly. – 1998. – № 32 – P. 757–761.

УДК 378.147:640.4

О. Є. Кашинська, м. Старобільськ, Україна / O. Ye. Kashynska, Starobilsk, Ukraine
kashinskaya11061987@gmail.com

РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

Анотація. У статті розглянуто можливість використання робочого зошита як засобу візуалізації при підготовці фахівців готельно-ресторанної справи. Зазначено, що робочі зошити сприяють організації повторення, закріплення, узагальнення та систематизації знань студентів, формування в них спеціальних умінь та навиків з фахових дисциплін, а також дають змогу реалізовувати інноваційні методи та прийоми навчання, основою яких є використання візуалізації.

Встановлено основні підходи до класифікації робочих зошитів та визначено основні аспекти впровадження робочого зошита в підготовку фахівців готельно-ресторанної справи. Розглянуто структуру та змістовне наповнення робочого зошита (в залежності від його призначення).

З метою управління діяльністю студентів під час проведення різних видів навчальної діяльності, формування їх готовності до самоосвіти, створення бази для безперервної роботи з можливістю постійного підвищення кваліфікації автором був розроблений робочий зошит для студентів спеціальності „Готельно-ресторанна справа” з фахової дисципліни „Організація готельного господарства”. Основою даного зошита є різномірні вправи, більшість з яких передбачає роботу з візуальними об’єктами (структурно-логічні схеми, таблиці, опорні конспекти, опорні сигнали, моделі, графіки тощо), які допомагають раціонально розподілити пізнавальні завдання й види навчальної роботи. Робочий зошит охоплює 18 тем та складається з орієнтаційно-мотиваційної, операційно-виконавчої та рефлексивно-оцінної частини.

Ключові слова: робочий зошит, електронний робочий зошит, візуалізація, структура робочого зошита, класифікація робочих зошитів, фахівець готельно-ресторанної справи, компетентність, фахова дисципліна.

Annotation. The article considers the possibility of using of a workbook as a means of visualization during the preparation of specialists in the hotel and restaurant business. It is stated, that the workbooks facilitate the organization of repetition, revision, generalization and systematization of students' knowledge, the formation of special skills and abilities in specialist disciplines, and also provide an opportunity to implement innovative methods and techniques of studying, basis of which is the use of visualization.

The basic approaches to the classification of workbooks are established and the key aspects of the implementation of the workbook in the preparation of specialists in the hotel and restaurant business are determined. The structure and content of the workbook (depending on its purpose) are considered.

The author developed a work-book for students of the specialty „Hotel and restaurant business” in the specialist discipline „Organization of the hotel economy”. The basis of this work-book is multi-level exercises, most of which involve working with visual objects (structural logic circuits, tables, supportive notes, reference signals, models, graphs, etc.), that help to rationally distribute cognitive tasks and types of educational work. The workbook covers 18 topics and consists of an orientational and motivational, operational and executive and reflexive and evaluative parts.

Keywords: workbook, electronic workbook, visualization, structure of workbook, classification of workbooks, specialists in the hotel and restaurant business, competence, professional discipline.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці вимагає від вишів підготовки фахівців, здатних приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, бути конкурентоспроможними на ринку праці, вміти

грамотно працювати зі значним об'ємом інформації та вибудовувати траєкторію свого професійного розвитку, орієнтуючись на неперервну самоосвіту й саморозвиток. Однак заклади вищої освіти ще повільно впроваджують ефективні засоби формування спеціальних компетентностей майбутніх фахівців готельної і ресторанної справи, що перешкоджає їх самореалізації та адаптації до умов життя в інформаційному суспільстві та сфери діяльності, що швидко змінюється та розвивається.

Одним із ефективних засобів формування багатьох компетентностей майбутніх фахівців готельної і ресторанної справи, на нашу думку, є застосування робочих зошитів під час проведення різних форм організації навчання, які сприяють не тільки організації повторення, закріплення, узагальнення та систематизації знань студентів з фахових дисциплін, але й вчать їх ефективно працювати з інформацією.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз педагогічної літератури та періодичних видань дає змогу говорити про значний інтерес науковців до можливостей робочих зошитів у підвищенні ефективності навчання.

Робочий зошит як компонент навчально-методичного комплексу розробляється для багатьох предметів загальноосвітньої підготовки та був предметом дослідження Ю. О. Дорошенка й Л. В. Осіпи, Я. М. Камбалова, О. І. Когут, В. М. Тименко та інших. Як дидактичний засіб підготовки майбутніх педагогів робочий зошит розглядала М. Ю. Прокоф'єва; як засіб активізації самостійної роботи студентів – С. П. Павх та І. І. Павх; як засіб і спосіб підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ – І. П. Упатова.

І. Г. Майорова зробила ретроспективний огляд використання робочих зошитів у навчанні, провела аналіз наукових джерел щодо визначення поняття „робочий зошит”, розглянула класифікацію робочих зошитів.

Висвітлено окремі питання технології використання робочих зошитів з друкованою основою на різних етапах навчання, сформульовано деякі методичні принципи організації роботи з ними. Однак проблема активного використання робочих зошитів під час підготовки фахівців готельно-ресторанної справи досліджена недостатньо. Відсутні будь-які дослідження щодо впровадження робочих зошитів у систему вивчення фахових дисциплін студентами спеціальності „Готельно-ресторанна справа”.

Мета статті. Розглянути робочий зошит як засіб візуалізації при підготовці фахівців готельно-ресторанної справи, що допомагає їм оволодіти уміннями ефективної роботи зі значним об'ємом інформації.

Виклад основного матеріалу. Під робочим зошитом в методиці професійного навчання розуміють навчально-практичний посібник, який має дидактичний апарат, що сприяє самостійній роботі студентів над освоєнням дисципліни [1, с. 44–46].

Робочий зошит, за визначенням І. Г. Майорової, це навчальне видання, на основі якого відбувається засвоєння нового навчального матеріалу та формування практичних умінь, а також організація самостійної роботи учнів (студентів, слухачів), контроль їх навчальних досягнень [2]. Дослідниця зазначає, що головною метою використання робочих зошитів у навчальному процесі виступає оптимізація навчального процесу та підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів, слухачів).

Також варто відмітити, що робочий зошит дає змогу реалізовувати інноваційні методи та прийоми навчання, основою яких є візуалізація навчального матеріалу. Адже вважається, що візуалізація інформації дозволяє забезпечити різнобічне й повне формування знань, підтримує інтерес і мотивацію до навчання, призводить до більш високого рівня розвитку мислення, сприяє формуванню творчої активності студентів.

У педагогічній літературі не існує єдиної класифікації робочих зошитів. Існуючі підходи до класифікації робочих зошитів нами представлено у вигляді таблиці (див. табл.1).

Таблиця 1

Підходи до класифікації робочих зошитів

№ п/п	Ознаки	Види робочих зошитів
Класифікація робочих зошитів за І. Е. Унт [4, с. 157–158]		
1.	Керівництво навчальною діяльністю студентів	1.1. Робочий зошит з набором завдань і робочих вказівок, що керують процесом самостійної роботи студентів; 1.2. Робочий зошит, який має тільки завдання для самостійної роботи відповідно до програмного матеріалу.
2.	Узгодженість змісту дидактичного матеріалу зошита і підручника	2.1. Робочий зошит, що безпосередньо пов'язаний з конкретним підручником та орієнтує студента на роботу з ним, подає завдання для роботи з текстом підручника, з ілюстраціями та іншим матеріалом; такий робочий зошит зазвичай доповнює підручник ілюстративним матеріалом (рисунок, схеми, таблиці тощо); 2.2. Робочий зошит не має зв'язків з підручниками, а є лише доповненням до іншої навчальної літератури.
Класифікація робочих зошитів за Н. Є. Ергановою [5]		

Розділ 3 Психолого – педагогічні проблеми навчання, виховання та розвитку учнів у закладах професійної (професійно – технічної) освіти

3.	У залежності від виконуваних функцій	3.1. Інформаційний робочий зошит, який містить виклад відомостей про зміст навчального матеріалу;
		3.2. Контролюючий робочий зошит, який використовується після вивчення теми з метою контролю за опануванням навчальним матеріалом та з метою виявлення труднощів;
		3.3. Змішаний робочий зошит, який включає інформаційні та контролюючі блоки.
Класифікація робочих зошитів за І. Г. Майоровою [2]		
4.	Використання за призначенням	4.1. Робочі зошити для лекційних занять;
		4.2. Робочі зошити для практичних робіт;
		4.3. Робочі зошити для графічних робіт;
		4.4. Робочі зошити для лабораторних робіт;
		4.5. Робочі зошити для самостійної роботи;
		4.6. Робочі зошити для контрольних і творчих робіт;
		4.7. Єдиний робочий зошит для всіх видів робіт.

Варто відмітити, що за допомогою робочого зошита можна організувати індивідуальну, групову або колективну роботу студентів.

Здебільшого робочі зошити мають однакову структуру та містять титульний аркуш, зміст, вступ, пояснювальну записку, листи робочого зошита, список основної та додаткової літератури, словник основних термінів і понять або предметний покажчик, додатки.

Саме ж змістовне наповнення робочого зошита (в залежності від його призначення), за І. Г. Майоровою, може складатись з:

- організаційно-мотиваційного блоку (тема, очікувані результати),
- блоку засвоєння теоретичних положень (подається у вигляді структурно-логічних схем, систематизованих або порівняльних таблиць, опорних конспектів, опорних сигналів, моделей, графіків тощо),
- блоку набуття вмінь та навичок (задачі, вправи та завдання різних видів та рівнів складності, у тому числі евристичні та творчі),
- блоку контролю та корекції знань та вмінь (контрольні питання та (або) контролюючі тести),
- блоку додаткових матеріалів (перелік питань до заліку (екзамену), критерії оцінювання навчальних досягнень з дисципліни, тематика творчих робіт ті інше) [3, с. 12–15].

Кожен з представлених блоків варто розробляти з максимальним залученням візуальних об'єктів, візуальних орієнтирів, візуальних підказок, візуального контролю, що сприятиме закріпленню та систематизації навчального матеріалу.

Спираючись на дослідження науковців щодо впровадження робочих зошитів у навчання, технологію їх створення та з метою управління самостійною роботою студентів, формування їх готовності до самоосвіти, створення бази для постійного підвищення кваліфікації був розроблений робочий зошит для студентів спеціальності „Готельно-ресторанна справа” з нормативної фахової дисципліни „Організація готельного господарства”.

Даний робочий зошит націлений на формування інтегральної, загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей майбутніх фахівців у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснованої на засвоєнні способів придбання знань з різних джерел інформації, в тому числі, з використанням сучасних засобів комунікації (інтернет та інтранет); на підвищення мотивації студентів до професійної діяльності.

Нами був розроблений робочий зошит з набором завдань і вказівок, що керують процесом самостійної роботи студентів на основі не тільки конкретних підручників, але й інших інформаційних джерел (інтернет, періодичні видання, відео та інші).

У залежності від виконуваних функцій даний зошит належить до змішаного виду робочих зошитів, який включає інформаційні й контролюючі блоки та може використовуватись під час проведення лекцій, практичних, семінарських, самостійних, контрольних та інших робіт).

Методична логіка використання зошита, форми організації, місце й час роботи з ним визначаються змістом і складністю навчального матеріалу, кількістю часу на вивчення теми, методичною тактикою викладача при вивченні конкретної теми.

Робочий зошит з „Організації готельного господарства” нами використовується:

- для орієнтації студентів у новій темі та забезпечення наступності нового матеріалу з раніше пройденим;
- для повторення й закріплення вивченого матеріалу;
- для організації самостійної та індивідуальної роботи студентів;
- як засіб поточного та підсумкового контролю, самоконтролю;
- як наглядний (інформаційно-знаковий) засіб навчання (навчально-наочний, навчально-практичний посібник);

- як складова частина навчально-методичного забезпечення дисципліни.

Реалізація перерахованих можливостей компенсує недолік аудиторного часу на вивчення даної дисципліни.

Головними завданнями робочого зошита з фахової дисципліни „Організація готельного господарства” є:

1. Познайти студентів з можливими джерелами отримання актуальної фахової інформації та створити умови для оволодіння навичками самостійної роботи з різними джерелами інтернет-інформації, додатковою літературою, періодичними фаховими виданнями, з енциклопедіями, словниками.

2. Сформувати здатність ефективно користуватись способами й засобами отримання, зберігання, переробки та застосування фахової інформації.

3. Спонукаючи студентів до дослідницької діяльності.

4. Організувати поточний та підсумковий контроль.

Структура робочого зошита аналогічна структурі робочої програми з дисципліни „Організація готельного господарства” для студентів 1 курсу. Робочий зошит являє собою комплекс навчальних завдань за такими змістовними модулями: „Теоретичні основи вивчення готельного господарства”, „Класифікація та типізація підприємств готельного господарства”, „Загальні основи організації роботи готельних підприємств” і „Організація внутрішнього та зовнішнього простору готельного підприємства”. Дані модулі охоплюють 18 тем для вивчення протягом двох семестрів.

Кожна тема представлена в зошиті у вигляді таких структурних частин: *орієнтаційно-мотиваційна частина* (тема, цілі, формовані знання, уміння, ключові поняття, теоретичні питання до практичних/семінарських занять); *операційно-виконавча частина* має різноманітні вправи (скласти схему, заповнити таблицю або схему, висловити думку, розробити словник основних термінів теми та інше), а також доповнюється питаннями та завданнями для самоконтролю, темами рефератів, презентацій, творчими проектними завданнями (розробити проект готелю, спроектувати та оформити номер тощо).

У залежності від теми до даної частини можуть додаватись аналітично-розрахункові завдання.

Розглянемо більш детально приклади завдань, які спрямовані на опрацювання студентами основних та додаткових джерел інформації (періодичні фахові видання, інтернет-ресурси, відео) та представлення результату у вигляді візуальних об'єктів. Прикладом даного завдання може слугувати таке: „Ознайомтесь із темою „Створення готельної мережі в Україні” (за матеріалами сайту <http://prohotelia.com.ua/2010/09/ukraine-hotel-chaine/>) та інформацію представте у вигляді структурно-логічної схеми”. Самостійне складання структурно-логічних схем навчає студентів працювати з інформацією, виділяти головні положення і їх графічно представляти, та сприяє швидкому запам'ятовуванню матеріалу.

Інший вид діяльності з робочим зошитом як засобом візуалізації передбачає роботу з готовими структурно-логічними схемами, таблицями, інформація в яких відсутня. Студенти самостійно повинні на основі вивченого матеріалу або під час проведення лекції заповнити вже існуючу схему або таблицю. Такі схеми частково можуть мати інформацію для швидкого орієнтування студентів у представленому матеріалі.

- *рефлексивно-оцінна частина* включає в себе тести та завдання ознайомчо-орієнтовного рівня – тестові завдання закритої форми (альтернативні тестові завдання (з варіантами відповідей „так/ні”); тестові завдання з множинним вибором (з простим множинним вибором, з множинними відповідями, з множинним вибором за принципом класифікації, завдання, побудовані за принципом відновлення відповідної частини та на відновлення послідовності); тести та завдання продуктивно-синтетичного рівня – тестові завдання відкритого типу (дати визначення понять); тестові завдання відкритої форми з перерахуванням вимог, елементів, факторів (доповнити речення, заповнити таблицю, схему, здійснити ранжування тощо).

Усі завдання складені з розрахунком на поглиблення та закріплення знань з дисципліни „Організація готельного господарства”; на розширення кругозору студентів, розвиток допитливості, підвищення інтересу до творчої дослідницької діяльності під час вивчення готельного господарства. Не менш суттєвою представляється націленість багатьох завдань на формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей майбутніх фахівців.

Відмітимо, що різноманітні вправи дозволяють більш раціонально розподілити пізнавальні завдання й види навчальної роботи, акцентувати увагу на актуальній інформації, недостатньо представленій у підручниках, врахувати особливості сприйняття та засвоєння навчального матеріалу (більшість завдань пов'язана з візуалізацією), запропонувати варіанти поточного контролю під час вивчення нового матеріалу, закріплення теми, підсумкового контролю.

Робочий зошит успішно використовується в друкованому форматі (для денної форми навчання) та в електронному (для заочної форми навчання, для дистанційних курсів), що забезпечує його новизну та пріоритетність.

Висновок. Таким чином, робочий зошит як засіб візуалізації є ефективним для активізації навчального процесу, сприяє формуванню загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Список використаних джерел:

1. Василькова Н. А. Модель рабочей тетради студента по дисциплине „Методика профессионального обучения” / Н. А. Василькова, С. А. Богатенков. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №3. – С. 44–46.
2. Майорова І. Г. Визначення та класифікація робочих зошитів [Електронний ресурс] / І. Г. Майорова // Вісник післядипломної освіти. – 2011. – Вип. 4. – С. 78–85. – Режим доступу до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_4_12.
3. Майорова І. Г. Використання робочих зошитів як засобу підвищення ефективності професійної підготовки : метод. рекомендації / І. Г. Майорова. – Донецьк : ІПО ІПП УМО. – 2012. – 38 с.
4. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
5. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Е. Эрганова. – М. : Изд. центр „Академия”, 2007. – 160 с.

УДК 377.3:614.8:69

Н. В. Кулалаєва, Київ, Україна / Natalia Kulalaieva, Kyiv, Ukraine
culture2016@ukr.net

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ БУДІВЕЛЬНИКІВ

Анотація. У статті обґрунтовано умови імплементації стратегії сталого розвитку до професійної освіти майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю. На підґрунті ноосферної концепції В. Вернадського визначено загальні складові змісту освіти для сталого розвитку. Показано, що будівництво як галузь господарювання потребує екологічного управління та висококваліфікованих кадрів для цього. Зазначено, що завдяки синергетичному ефекту поєднання таких складових як екологічна, економічна та соціальна сфери людської діяльності визначено головні компоненти змісту професійної освіти для сталого розвитку. Означені компоненти охоплюють сучасні тенденції розвитку світового суспільства з метою збереження людства. Розкрито суть понять «сталий (збалансований) розвиток», «зелене будівництво» та «стале будівництво». Охарактеризовано еволюційні етапи розвитку будівельної галузі. Визначено головні інструменти з впровадження професійної освіти для сталого розвитку, а саме: маркетинг, діалог, навчання та інформування. Підкреслено, що основними завданнями застосування цих інструментів є: зміни в управлінні, реформування професійної школи та адаптація й реалізація міжнародного досвіду. Запропоновано узагальнений перелік необхідних змін у навчально-виробничому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти, сприятливих для сталого розвитку. Головною умовою реалізації яких є перехід від передавання знань викладачами до створення умов для їх якісного засвоєння майбутніми кваліфікованими робітниками.

Ключові слова: сталий (збалансований) розвиток, майбутні кваліфіковані робітники будівельного профілю, професійно-технічні навчальні заклади, професійна освіта, зміст освіти для сталого розвитку.

Abstract. The article substantiates the conditions for the implementation of the sustainable development strategy to the professional education of future skilled construction workers. General components of the content of education for sustainable development were identified on the basis of the noosphere concept of V. Vernadsky. It is shown that construction as a branch of management requires environmental management and highly skilled staff for this purpose. It is noted that due to the synergetic effect of combining such components as the ecological, economic and social spheres of human activity, the main components of the content of vocational education for sustainable development is identified. The mentioned components cover the contemporary tendencies of development of the world society in order to preserve humanity. The essence of concepts "sustainable (balanced) development", "green building" and "sustainable construction" is revealed. The evolutionary stages of the construction industry development are described. The main tools for introducing vocational education for sustainable development: marketing, dialogue, training and information are identified. It is emphasized that the main tasks of using these tools are: changes in management, vocational school reform and adaptation and implementation of international experience. A generalized list of necessary changes in an educational process of institutions of vocational education, which is favorable for

sustainable development, is offered. The main condition for the implementation of these changes is the transition from the transfer of knowledge to teachers to create conditions for their qualitative studying by future skilled workers.

Key words: *sustainable (balanced) development, future qualified construction workers, VET-schools, vocational education, content of education for sustainable development.*

Постановка проблеми. Тривалий час не припиняються спроби трактувати поняття «сталий (збалансований) розвиток» як тотожне з «економічно стабільним розвитком» сучасної цивілізації, чи з еколого-безпечним розвитком людства. Але в загалі то воно відбиває іншу ідею, котра поєднує різні сфери його життя: досягнення гармонії буття осіб, суспільства та природного середовища. Про взаємозалежність і вразливість світу, загрозливе і водночас перспективне майбутнє, йдеться й у Преамбулі Хартії Землі, яка є міжнародною декларацією базових принципів і цінностей глобального суспільства в XXI столітті [10]. Таким чином, йдеться про соціально природну систему, здатну розв'язувати сукупність протиріч, які виявляються між природою та соціумом, теперішнім і майбутніми поколіннями, існуючими й розумними потребами осіб тощо. Отже, визначення сталого (збалансованого) розвитку як інструменту врівноваження екологічних і економічних інтересів співтовариства не обходить головного, системного протиріччя у розвитку людства. Тобто здатність його природи (індивідуальної і колективної) до підвищення своїх інформаційних, адаптаційних, фізичних, психологічних та інших ресурсів, які треба залучити для забезпечення сталого (збалансованого) розвитку. Підставами їхнього впровадження мають бути мудрість, далекоглядність і гнучкість, за яких не руйнуватимуться природні та соціальні системи життєзабезпечення світового співтовариства й біосфера в цілому. Ось чому все більшої ваги набуває освіта, як головний (а можливо єдиний?) реальний інструмент переходу суспільства до сталого (збалансованого) розвитку. [8, с. 14]. У цьому зв'язку для організації та запровадження сталого (збалансованого) розвитку у зазначеному сенсі країні необхідна відповідна освіта, що триватиме все життя особистості й містить усі рівні та категорії навчання. До того ж, у 2015 р. Наказом № 5/2015 р. Президента України затверджено стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» [7]. Її метою є впровадження в країні європейських стандартів життя та вихід на провідні позиції у світі [5]. Отже, питання імплементації стратегії сталого розвитку до професійної освіти майбутніх фахівців, зокрема будівельників, набуло актуальності на світовому рівні. Тому, одним з першочергових завдань освіти щодо реалізації цієї стратегії в Україні, постало забезпечення якісної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О), яких цим наказом держава зобов'язала сприяти активному досягненню позитивного результату даного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чинники, що впливають на сталий (збалансований) розвиток суспільства та методологічну складову опанування цією стратегією, досліджувало багато зарубіжних науковців, серед яких Л. Браун, Д. Вортман, Д. Кортен, Дж. Марч, Д. Медоуз, М. Меллманн, В. Меркель, Дж. Олзен, І. Рандерс, Д. Тілбені, В. Согрін та інші. На думку Д. Медоуза та І. Рандерса, людство вже переступило допустимому межі на шляху до глобальної катастрофи, однак, це не означає, що відсутні можливості покращити ситуацію [6, с. 576-579]. Лестер Р. Браун вважає, що для виживання людства, як біологічного виду, уникнення екологічного дефіциту і економічного спаду, світовій спільноті, необхідно терміново змінити тенденції, котрі негативно впливають на економічну діяльність, вжити конкретних заходів з метою її реструктуризації [1]. План створення Нової економіки, орієнтованої не на прибуток, який відбивається в грошовому еквіваленті, а на розумне використання наявних ресурсів і здорову екологію пропонує й Д. Кортен. [4]. На думку Д. Тілбені та Д. Вортмана, важливе значення для освіти, спрямованої на досягнення сталого розвитку належить: розвитку критичного мислення молоді (навички критичного мислення допомагають фахівцям вчитися розглядати соціальні, економічні, екологічні й культурні структури в контексті сталого розвитку); передбаченню результатів власних вчинків (здатність уявити майбутнє надає більше можливостей для досягнення мети); системному мисленню (допомагає враховувати існуючі зв'язки і взаємодії, що сприяє знаходженню шляхів розв'язання проблем); партнерству (розвивати навички ведення діалогу і переговорів, вміння працювати разом з іншими); вмінню вирішувати проблеми спільними зусиллями; участю в процесі прийняття рішень [13]. Зосередити увагу на навичках, цінностях, заохоченні участі в прийнятті рішень пропонує і Р. Мак-Каун. Вона також вважає, що необхідно формувати навички критичного мислення, а ще й формувати вміння збирати та інтерпретувати інформацію, формулювати питання, аналізувати проблеми, з якими стикається громада [11].

Проблеми, підходи та напрями втілення стратегії сталого розвитку на національному рівні, у тому числі з урахуванням досвіду зарубіжних колег досліджувалися в працях таких науковців, як В. Андрущенко, С. Бобилев, І. Бистрякова, Г. Гарднер, С. Герасимова, Б. Данілішин, К. Дергачова, С. Дорогунцова, М. Долішній, М. Згуровський, П. Карак, М. Кизим, Б. Клименко, В. Кравців, Л. Круглякова, В. Кухар, С. Макосій, О. Пометун, М. Степко, Л. Тovaжнянський та багато інших. У результаті аналізу змісту їхніх робіт було визначено, що освіта має стати сучасним інструментом організації дійового процесу інформування членів суспільства про його основні проблеми, формування їхнього світогляду, переорієнтації навчання з передання знань на встановлення діалогу

між викладачем та учнем, орієнтацію на визначення та практичне розв'язання проблем. За таких умов, освіта майбутніх кваліфікованих робітників, зокрема будівельників, для забезпечення сталого (збалансованого) розвитку країни має будуватися на засадах комплексного підходу до проблем соціального, економічного й екологічного розвитку, а інформування – розглядатися як процес, що її доповнює.

Мета статті полягає в обґрунтуванні умов імплементації стратегії сталого розвитку до професійної освіти майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю.

Виклад основного матеріалу. Ідеї необхідності запровадження стратегії сталого розвитку не нові, адже ще на початку ХХ ст. В. Вернадський, висунув ноосферну (сфера розуму) концепцію, в основу якої було покладено ідею гармонізації взаємодії суспільства і природи. Він наголошував, що «людство, взяте в цілому, стає потужною геологічною силою, яка визначатиме нові геологічно еволюційні зміни біосфери», і попереджав про небезпеки, приховані у формуванні ноосфери [9]. Враховуючи передбачення В. Вернадського можна визначити такі загальні складові змісту освіти для сталого розвитку:

- забезпечення гідної якості життя людей, соціальної справедливості та рівноправності;
- збереження культурного, соціального та біологічного різноманіття;
- розвиток у межах відтворення екосистем;
- взаємозв'язок економіки, суспільства та довкілля, їх гармонізація;
- усвідомлення відповідальності перед майбутніми поколіннями;
- визнання права майбутніх поколінь на здорове довкілля.

Заходи, що сприяють запровадженню професійної освіти для сталого розвитку науковці формулюють таким чином:

- навчання для забезпечення сталого розвитку має бути невід'ємною частиною процесу загальної освіти і здійснюватися протягом всього життя людини;
- підготовку фахівців не можна обмежувати системою формальної освіти;
- забезпечення розповсюдження знань, умінь, навичок для прийняття безпечних професійних рішень і дій мусить стати одним з провідних освітніх завдань;
- виховання свідомих членів суспільства має здійснюватися на засадах їхнього розуміння взаємозв'язку і взаємозалежності людини і природи, усвідомлення необхідності збереження глобальної рівноваги та причетності кожного до проблем навколишнього середовища [8].

Шляхи розвитку освіти для сталого розвитку періодично обговорюються на рівні голів держав і урядів в рамках міжнародних й міжурядових організацій і робочих груп, неурядових, просвітницьких та інших організацій. У прийнятій в Йоганнесбурзі (2002 р.) заяві Всесвітнього саміту зі сталого розвитку наголошувалось: «Освіта для сталого розвитку має заохочувати формування у людей почуття особистої та колективної відповідальності за майбутнє й таким чином запроваджувати зміни у поведінці, якщо вони необхідні». За рішенням Ради ЮНЕСКО з 1 січня 2005 р. було оголошено Десятиріччя освіти для сталого розвитку. У березні 2005 р. Україна стала однією з 55-ти країн, які підписали документ ООН «Стратегія освіти для сталого розвитку». Питання сталого (збалансованого) розвитку ще більше актуалізувалися для України в зв'язку з укладенням Угоди про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом (ратифікованої Законом України № 1678-VII від 16.09.2014 р.) [9]. Згідно з цим документом, імплементацію стратегії сталого розвитку на українських теренах визначено одним з головних принципів посилення співпраці між сторонами, які визнають важливість повного врахування соціальних, економічних і екологічних інтересів не тільки свого сучасного населення, але й майбутніх поколінь і гарантують, що економічний розвиток, екологічна та офіційна політика підтримуватимуться спільно. У якості інструментарію реалізації стратегії сталого розвитку в країні застосовуватимуться:

- коригування нормативно-правового забезпечення економічної діяльності в Україні;
- упровадження в усі галузі господарювання країни засад стратегії «Україна – 2020»;
- дотримання вимог державних та міжнародних стандартів під час функціонування вітчизняних підприємств (ДСТУ ISO 14040:2004 Національний стандарт України. Екологічне керування. Оцінювання життєвого циклу; ISO 14000 Екологічний менеджмент; ISO 50001 Енергетичний менеджмент; ISO 20121:2012 Системи менеджменту сталості подій; ISO 9000 Системи керування якістю тощо);
- запровадження світових програм щодо стратегії сталого розвитку, в яких бере участь Україна, аналіз індексу розвитку людського потенціалу, екологічного сліду тощо;
- визначення та розроблення засад і конкретних заходів щодо реалізації стратегії сталого розвитку під час професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

У документі Європейської комісії «Перетворимо Європейський простір навчання впродовж життя у реальність» (2001 р.) таке навчання визначається як «вся діяльність членів суспільства, здійснювана протягом життя, з метою вдосконалення знань, умінь і компетентностей, як в інтересах особистісного, громадянського і соціального розвитку, а також / або для отримання роботи» [12, с. 9]. Людство має радикально змінити сучасний хід соціального, економічного й екологічного розвитку забезпечуючи можливості здорового та якісного життя.

Справа в тім, що останнім часом воно все частіше будує таке середовище, гармонійне існування в якому видається практично неможливим. Означене пов'язане насамперед з тим величезним навантаженням, яке здійснюють на довкілля сучасні галузі економіки, зокрема будівельна. Причина полягає в тім, що будівництво безпосередньо здійснює потужний антропогенний вплив на навколишнє середовище. Він є різноманітним за характером і відбувається на всіх етапах будівельної діяльності, починаючи від видобутку будівельних матеріалів і закінчуючи експлуатацією готових об'єктів. Слід зауважити, що наприкінці 80-х років минулого століття почав формуватися такий напрям науково-практичної діяльності як охорона навколишнього середовища в процесі будівельної діяльності. Сьогодні, вже загально визнано перспективність «зелених технологій» й безпосередньо «зеленого будівництва», що увійшли не тільки до наукових теоретичних розробок, але й у будівельну практику. Стале будівництво – це подальша еволюція розвитку «зеленого будівництва» з урахуванням повного експлуатаційного циклу будівель і споруд. Воно передбачає створення і забезпечення комфортного штучного середовища проживання людини при збереженні довкілля протягом всього циклу використання будівлі: від проектування до знесення та утилізації відходів.

Зрозуміло, що завдяки синергетичному ефекту поєднання таких складових як екологічна, економічна та соціальна сфери людської діяльності можна визначити головні компоненти змісту професійної освіти для сталого розвитку, а саме:

- перехід на ефективне та економічне використання природних і енергетичних ресурсів, використання відновлювальної енергетики;
- організація системи енергетичного менеджменту на підприємствах (у тому числі будівельних) за вимогами Міжнародного стандарту ISO 50001 «Енергетичний менеджмент»;
- запровадження концепцій «еко-сіті», «від колиски до колиски» (Cradle to Cradle або C2C), що забезпечують кращі споживчі якості продукції; відсутність ризику для здоров'я працівників і населення; економічні, культурні та екологічні переваги. Ці концепції не приймають такі поняття як «відходи» та «непридатні матеріали», оскільки за грамотного використання наявних екологічних ресурсів і доцільної організації споживання всі матеріали і продукти діяльності затребувані й утилізуються своєчасно;
- застосування екологічного дизайну, що передбачає врахування параметрів навколишнього середовища при розробці політики, планів, програм, проектів створення певної продукції;
- перехід до циркулярної економіки, чия провідна ідея полягає в тому, що після споживання товари (ресурси) повертаються до циклу виробництва і переробляються;
- застосування дійових засобів екологічної оцінки впливу промислових технологій і матеріалів на навколишнє середовище, здоров'я та умови життя робітників (аналіз життєвого циклу виробничих продуктів і матеріалів);
- дотримання екологічних заходів утилізації промислових та побутових відходів забезпечення відповідного виробництва (видобуток сировини, виробництво матеріалів, логістика, зведення будівель і споруд, їхня експлуатація та рекультивация місцевості після закінчення терміну використання);
- поширення знань і практик щодо підтримки здорового способу життя та відповідальної самозбережувальної поведінки, насамперед серед підлітків і молоді;
- повсюдне впровадження ризик-орієнтованого підходу, соціальне страхування та профілактика запобігання чинників ризику для здоров'я працівників на підприємствах, а також виховання в них культури безпеки професійної діяльності;
- дотримання на підприємствах та впровадження в навчально-виробничий процес ЗП(ПТ)О основ ощадливого виробництва (Lean production), сутність якого полягає в аналізі дій щодо створення цінності для споживача, орієнтації на скорочення часу виконання замовлення, виявлення прихованих втрат виробництва та значний набір інструментів підвищення його ефективності тощо.

У цьому контексті питання імплементації стратегії сталого розвитку важливі для освіти в цілому мають бути виокремлені, охарактеризовані та розроблені й для професійної освіти галузевого спрямування, зокрема будівельної. Навчання персоналу для більшості будівельних організацій в даний час набуває особливого значення тому, що робота в умовах ринку пред'являє високі вимоги до рівня кваліфікації персоналу, знань і навичок працівників [2, с. 285]. За часів становлення будівельної галузі можна виділити три основні послідовні етапи, що складають еволюційний ланцюжок її розвитку: від енергоефективного будівництва, через зелене, до сталого збалансованого будівництва. Кожен наступний еволюційний етап розвитку будівельної галузі містить в собі всі позитивні складові попереднього етапу, ще більше посилюючи їх.

На першій міжнародній конференції зі сталого будівництва (м. Тампа, США, 1994 р.) було запропоновано наступне визначення: «Під сталим будівництвом розуміється створення і відповідальне підтримання здорового штучного середовища проживання, заснованого на ефективному використанні природних ресурсів і екологічних принципів». Це визначення було розвинене в рішеннях другої конференції (Париж, 1997): «Стале будівництво – це підтримка здорової економіки для того, щоб забезпечити якість людського життя, підтримуючи у той же час і

безпеку навколишнього середовища; мінімізація шкоди, завданої самовідновленню довкілля, людському здоров'ю, біологічному різноманіттю; оптимальне використання не відновлюваних ресурсів і постійне застосування відновлюваних ресурсів».

Принципи «сталого (збалансованого) будівництва» в застосуванні до створених людиною природних систем (будівель, споруд, міст) знайшли відбиття в «зеленому будівництві». Під яким розуміють підхід до проектування, облаштування та утримання будівель для зменшення негативного впливу на навколишнє середовище та підвищення добробуту людей. Як галузь господарювання будівництво потребує великої кількості різної сировини, будівельних матеріалів, енергетичних, водних та інших ресурсів, отримання яких часто негативно впливає на навколишнє середовище. До того ж, ведення будівельних робіт безпосередньо пов'язане зі значними порушеннями ландшафтів і забрудненням довкілля. Тому екологічне управління будівництвом є однією з найважливіших проблем сьогодення. Але реалізувати його можливо тільки за наявності висококваліфікованих фахівців, як керівного складу, так і безпосередніх виконавців робіт.

До умов імплементації стратегії сталого розвитку до професійної освіти майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників, на нашу думку, слід віднести:

- систематичне підвищення рівня компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О будівельного профілю з метою включення питань досягнення сталого (збалансованого) розвитку до навчально-виробничого процесу;

- інтеграцію складових освіти для сталого розвитку до навчальних предметів, програм і курсів, які викладають у ЗП(ПТ)О будівельного профілю, а також організацію окремих курсів і програм їхнього досягнення;

- участь суб'єктів навчально-виробничого процесу ЗП(ПТ)О із залученням по можливості соціальних партнерів у міжнародній проектній діяльності, що сприятиме змінам у поведінці майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників на користь освіти для сталого розвитку;

- створення інноваційного освітнього середовища у ЗП(ПТ)О із залученням усіх суб'єктів навчально-виробничого процесу та соціальних партнерів для кращого усвідомлення вихованцями суті глобальних, національних і регіональних екологічних проблем з акцентом на їх соціально-економічні наслідки;

- заохочення самоосвіти та самовдосконалення серед суб'єктів навчально-виробничого процесу ЗП(ПТ)О з метою упровадження інноваційних прийомів, методів та технологій навчання (проектної діяльності, тренінгів, дискусій, круглих столів, тематичних тижнів тощо).

У цьому зв'язку виникає питання щодо головних інструментів із упровадження професійної освіти для сталого розвитку. До них, на нашу думку, належать:

- маркетинг, зміни в поведінці кожної людини на користь збалансованості при виборі рішення, оцінюючи вигоди та затрати;

- діалог, налагодження взаєморозуміння та постійного діалогу між владою, неурядовими організаціями, бізнесовими структурами, різними групами населення, окремими особами;

- навчання, розвиток нових знань, вмінь та навичок для заохочення практики сталості в сфері бізнесу, економіки, в цілому у повсякденному житті;

- інформування, доступ до інформації з питань сталого розвитку та стану довкілля, інформування про здобутки в цьому напрямі.

Підсумовуючи вищеозначене, зауважимо, що основними завданнями застосування перелічених інструментів є:

- зміни в управлінні (використання елементів сталого розвитку при ухваленні управлінських рішень, розробленні програм та планів, обов'язковому залученні громадськості до обговорення та прийняття рішень);

- реформування професійної школи (введення навчальних курсів і спеціальностей із сталого розвитку, включення їхніх елементів до наявних навчальних програм, зміни у викладанні – від передачі знань до обговорення проблем, націленість на вивчення та розв'язання місцевих проблем);

- реалізація міжнародного досвіду (діалог із центрами освіти для сталого збалансованого розвитку та використання їхнього досвіду).

Також треба підкреслити, що професійна освіта для сталого розвитку передбачає наявність змін у навчально-виробничому процесі ЗП(ПТ)О будівельного профілю, що стосуються функцій його суб'єктів. Так, викладачам слід здійснити перехід від передавання знань до створення умов для їх якісного засвоєння вихованцями, формуючи освітнє середовище де можливо: висловлювати та відстоювати власну точку зору; робити свідомий вибір між альтернативами; відповідати за власний вибір та прогнозувати його наслідки; слухати та розуміти інших; вчитися поважати демократичні рішення; розв'язувати конфлікти цивілізовано; вчитися домовлятися та взаємодіяти. Учні мають навчитися самостійному ефективному пошуку знань та їх застосуванню за професійним призначенням.

Висновки. Отже, враховуючи, що основною умовою імплементації стратегії сталого розвитку в країні є відповідна освіта, що триватиме все життя особистості й містить усі рівні та категорії навчання, зрозуміла й

необхідність використання її інструментарію під час професійної підготовки будівельників. Тільки через такий підхід можливо створення необхідних умов і реалізація даної стратегії в Україні.

Список використаних джерел

1. Браун Лестер Р. Мир на грани. Как предотвратить экологический и экономический коллапс./ Лестер Р. Браун // Серия: Идеи для мира. Изд-во Киевский Дом Книги-Союз Издательств. – 2013. – 208 с.
2. Иванова Н. Н. Формирование интеллектуального потенциала строительной организации с учетом влияния отечественного и зарубежного опыта // Н. Н. Иванова, О. А. Морозова. – Научное обозрение, 2013. – №11. – С. 284–287.
3. Каракко П. С. Философия и методология науки: В. И. Вернадский. Учение о биосфере.– Минск: Экоперспектива, 2007. – 208 с.
4. Кортен Д. План создания Новой экономики. От воображаемого богатства к реальному / Д. Кортен. – Пер. Емельянова И. А. Серия: Духовная экономика. Изд-во: Весь. – 2011. – 192 с.
5. Макошій С. Д. Зарубіжний досвід реалізації стратегії сталого розвитку / С. Д. Макошій // Молодий вчений. – № 6 (33). – 2016 р. – С. 324–320.
6. Медоуз Д. За пределами допустимого: глобальная катастрофа или стабильное будущее? / Д. Медоуз, И. Рандерс // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. / Под ред. В.И.Иноземцева. – М.: Academia, 1996. – С. 572–595.
7. Наказ Президента України Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» № 5/2015 від 12.01.2015р. 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. – Назва з екрану.
8. Пометун О. І. Освіта для стійкого розвитку інновація XXI століття/ О. І. Пометун // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 12–17.
9. Угода про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом (ратифікована Законом України № 1678-VII від 16.09.2014).
10. Хартия Земли [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://eco.tatar.rii.ms/info.php?Id=12342>. – Назва з екрану.
11. ESD Toolkit. Authors Note. May 2002 [Електронний ресурс] /Rosalyn McKeown Режим доступу: <http://www.esdtoolkit.org/autlmote.html>. – Назва з екрану.
12. Commission of the European Communities. Brussels, 21.11.2001. COM(2001) 678 final. Communication from the Commission «Making a European Area of Lifelong Learning a Reality» / [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/>. – Назва з екрану.
13. Tilbiny D. And Wortman D. Engaging People in Sustainability. 2004. IUCN, Gland, Switzerland.

УДК 377.091.212-047.22:338.486.2-057

С.В. Маслич, м. Вінниця, Україна / S. Maslich, Vinnytsia, Ukraine
smaslich@ukr.net

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ**

Анотація. У статті порушується проблема професійної підготовки фахівців туристичної галузі, зокрема, майбутніх агентів з організації туризму. Вказується, що туристична галузь займає провідне місце як у світовій економіці, так і в економіці України. Особливу увагу автор приділяє питанням формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах. Дається визначення інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму як складової їх професійної компетентності, що інтегрує у собі динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, умінь і навичок, особистісних якостей, які визначають здатність особи успішно здійснювати пошук та опрацювання інформації, роботу з інформаційними ресурсами та програмними засобами з метою формування банку туристичних послуг та організації обслуговування клієнтів туризму. Зазначається, що критеріями сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму є когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-ціннісний. Описуються результати та аналіз педагогічного експерименту з формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у ПТНЗ. Вказується, що експеримент здійснювався за констатувальним та формувальним етапами. Результати експерименту свідчать, що після його проведення в експериментальних групах значно зросла кількість учнів, які володіють

достатнім та високим рівнем сформованості інформаційно-аналітичної компетентності, частка учнів з низьким та середнім рівнем відповідно зменшилася.

Ключові слова: туристична галузь, агент з організації туризму, професійна підготовка, інформаційно-аналітична компетентність, експеримент, рівні сформованості, констатувальний етап, формувальний етап.

Summary. *The article raises the problem of professional training of specialists in the tourism industry and future travel agents in particular. It is noted that the tourism industry takes the leading place both in the world economy and in the economy of Ukraine. The author focuses on the issues of formation of informational and analytical competence of future travel agents in vocational schools. She gives the definition to informational and analytical competence of future travel agents, as a component of their professional competence, that dynamically integrates the knowledge, ways of thinking, values, skills and abilities, personal qualities that determine the person's ability to search and process the information successfully, to work with information resources and software in order to form a bank of tourism services and serve customers. It is indicated that the criteria for the formation of informational and analytical competence of future travel agents are cognitive, operative activity based, and personal value based components. The results and analysis of the educational experiment on the formation of informational and analytical competence of future travel agents in Vocational Training Institutions are described. It is noted that the experiment was carried out according to establishing and forming stages. The results of the experiment showed that in experimental groups the number of pupils with sufficient and high level of formation of informational and analytical competence has significantly increased and the share of students with low and medium level respectively decreased.*

Key words: *tourism industry, travel agent, professional training, informational and analytical competence, experiment, formation levels, establishing stage, forming stage.*

Постановка проблеми. Одним з основних завдань, спрямованих на забезпечення економічного розвитку української держави, є високоякісна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників. Загальновідомо, що робітничі кадри займають провідну роль у структурі економічних відносин. Однак, на жаль, наразі в Україні спостерігається дефіцит працівників робітничих професій. Крім того, їх підготовка часто не відповідає вимогам сучасного ринку праці. Спостерігається тенденція незадоволення роботодавцями якістю підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів, про що неодноразово наголошують як самі роботодавці, так і представники Уряду. Зокрема, під час свого виступу Прем'єр-міністр України В. Гройсман заявив, що система підготовки робітничих кадрів не трансформувалася до реальних потреб сучасності і потребує змін. Тому, за словами Прем'єр-міністра, головне завдання Уряду – «щоб професійно-технічна освіта і реальний сектор економіки «зустрілися», щоб ми готували ті кадри, які потрібні, і таким чином ми зможемо розвивати національну економіку» [2].

Суттєвим попитом на сучасному ринку праці користується професія агента з організації туризму. Туристична галузь відіграє провідну роль не лише у світовій економіці, а і в економіці нашої держави. На її долю припадає 10% світового валового внутрішнього продукту. Проте, незважаючи на те, що в Україні є всі передумови для розвитку туризму, у 2017 році в країні цей показник склав лише 1,5% [1]. Значна кількість експертів пов'язує даний факт з недосконалістю професійної підготовки фахівців туристичної галузі. Отже, перед професійно-технічними навчальними закладами постає завдання оновлення системи професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, у тому числі агентів з організації туризму.

Аналіз попередніх досліджень. Різним аспектам професійної підготовки фахівців сфери туризму присвятили свої праці О. Бейдик, Н. Бондар, М. Галицька, Д. Єрмілова, І. Зязюн, І. Кухта, В. Лозовецька, Л. Мороз, М. Скрипник, В. Федорченко, Н. Фоменко, Л. Чорна та ін. Варто зазначити, що значний вплив на організацію роботи туристичних фірм має впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що також стало предметом наукових досліджень. Питання використання ІКТ в роботі фахівців туристичної сфери знайшли відображення в роботах Г. Галузинського, М. Єфремова, І. Зоріна, В. Квартальнова, А. Литвина, Г. Лоїк, С. Мельниченко, М. Скопеня, М. Хаммера тощо. Водночас проблема формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах залишається поза увагою науковців.

Мета статті – аналіз організації та результатів педагогічного експерименту з формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Як ми вже зазначали, однією з професій, що користуються значним попитом на сучасному ринку праці, є агент з організації туризму. Підготовка майбутніх кваліфікованих робітників за цією професією відбувається у професійно-технічних навчальних закладах. У Державному стандарті професійної (професійно-технічної) освіти зазначається, що така підготовка «ґрунтується на компетентнісному підході та структурується за модульним принципом» [4]. До складу навчальних модулів входить перелік

компетентностей та їх зміст. Загальновідомо, що на сьогоднішній день професійна діяльність агентів з організації туризму пов'язана з опрацюванням великих обсягів інформації, використанням ІТ-технологій, роботою з Інтернет-ресурсами. Однією з загальнопрофесійних компетентностей агентів з організації туризму є оволодіння основами інформаційних технологій в професійній діяльності. Відповідно до даної компетентності учні повинні:

- «знати: сутність понять «інформація», «інформаційні технології», «інформаційні системи», «комп'ютерні системи бронювання»; системи інформаційного забезпечення; системи інформаційного обміну; основні мережеві сервіси; системи бронювання та резервування; основні прикладні програми пакету Microsoft Office; сучасні засоби оргтехніки;

- уміти: здійснювати робочі операції з оргтехнікою туристичного офісу; оформляти документацію, зберігати і вилучати інформацію, опрацьовувати текстові й графічні документи: створювати та обробляти електронні таблиці, здійснювати аналіз даних; будувати графіки та діаграми за допомогою табличного процесора Microsoft Office Excel; створювати прості бази даних засобами Microsoft Office Access; працювати в мережі Internet, використовувати Інтернет-технології в туристичній діяльності; здійснювати бронювання та резервування готельних послуг; працювати з прийманням і відправленням електронних листів» [4].

Аналіз Державного стандарту дає можливість стверджувати, що майбутні агенти з організації туризму мають досконало володіти навичками інформаційно-аналітичної діяльності. Нами з'ясовано, що до складу їхньої професійної компетентності входить інформаційно-аналітична компетентність. Дефініцію поняття «інформаційно-аналітична компетентність майбутніх агентів з організації туризму» ми трактуємо як складову їхньої професійної компетентності, що інтегрує у собі динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, умінь і навичок, особистісних якостей, які визначають здатність особи успішно здійснювати пошук та опрацювання інформації, роботу з інформаційними ресурсами та програмними засобами з метою формування банку туристичних послуг та організації обслуговування клієнтів туризму. Окрім того, нами визначено наступні критерії та показники рівнів сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму, а саме:

- когнітивний – базові знання в області комп'ютерної техніки; знання інформаційних технологій в туризмі; система знань в області аналітики;
- операційно-діяльнісний – володіння навичками роботи з засобами ІКТ; уміння здійснювати пошук інформації; уміння аналітичного опрацювання інформації;
- особистісно-ціннісний – прагнення до досягнення високого рівня професійної компетентності; усвідомлення значущості інформаційно-аналітичної діяльності; наполегливість в оволодінні інформаційними технологіями і засобами ІКТ.

До експериментального дослідження стану сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у ПТНЗ було залучено 248 учнів та 28 педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, у яких відбувається підготовка за даним напрямом. Експеримент здійснювався за констатувальним та формувальним етапами. Вимірювання інформаційно-аналітичної компетентності відбувалося за рівневою диференціацією – низький, середній, достатній та високий рівні. Для визначення вагомості наведених вище показників оцінювання сформованості інформаційно-аналітичної компетентності ми використали метод експертних оцінок, який:

- 1) використовується для одержання змінних емпіричних даних;
- 2) за його допомогою досліджуються педагогічні проблеми, які не піддаються формалізації;
- 3) поєднує опосередковане спостереження і опитування із залученням для оцінювання явищ компетентних фахівців [3, с. 214].

Результати визначення експертами коефіцієнтів вагомості показників сформованості інформаційно-аналітичної компетентності відображено на рис. 1. Відповідно до експертних оцінок найбільш вагомим показником є «Наполегливість в оволодінні інформаційними технологіями і засобами ІКТ» (коефіцієнт вагомості – 0,97).

Проведені дослідження показали, що важливим чинником та показником сформованості інформаційно-аналітичної компетенції є мотивація в оволодінні інформаційною культурою. Для встановлення мотивів оволодіння інформаційною культурою ми провели серед учнів анкетування щодо визначення значущості мотивів, які впливають на успішність оволодіння інформаційно-аналітичною компетентністю. Майбутні агенти з організації туризму оцінювали значущість мотивів за 12-бальною шкалою. Найбільш вагомий мотив оцінювався 12 балами. Результати проведеного анкетування відображено на рис. 2.

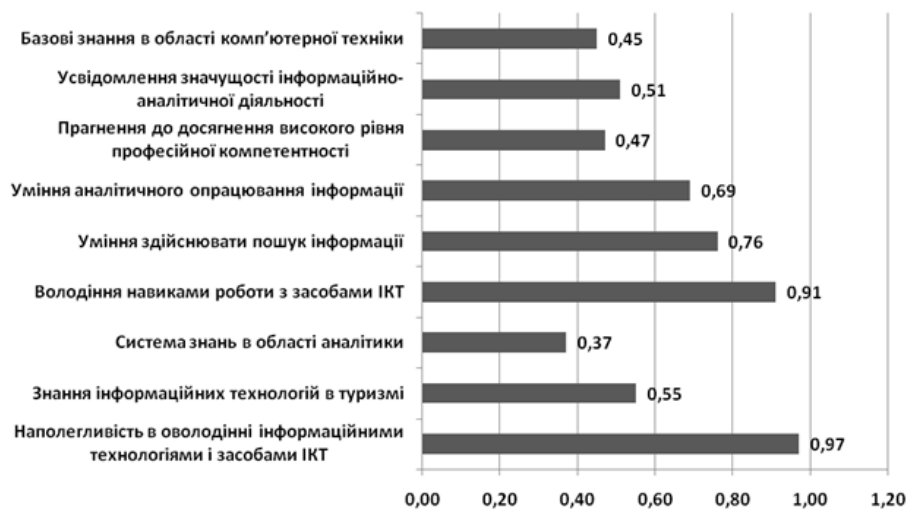


Рис. 1. Ранжований ряд коефіцієнтів вагомості показників сформованості інформаційно-аналітичної компетентності

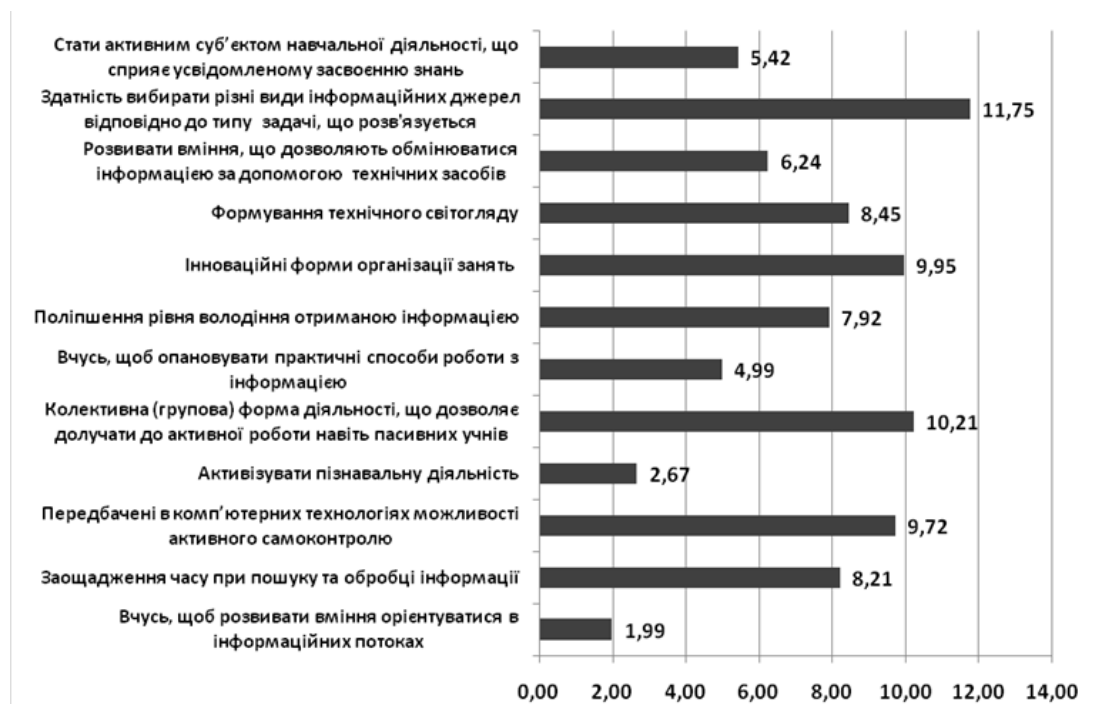


Рис. 2. Результати ранжування мотивів учнів в опануванні інформаційно-аналітичною компетентністю

Результати проведеного анкетування серед учнів показали, що найбільш вагомими мотивами формування інформаційно-аналітичної компетентності для них є:

- здатність вибирати різні види інформаційних джерел відповідно до типу задачі, що розв'язується: брошури, буклети, сайти, блоги, веб-сторінки, інформаційні бази тематичних матеріалів, аудіо/відео матеріали тощо;
- колективна (групова) форма діяльності, що дозволяє долучати до активної роботи навіть пасивних учнів: ділове листування через e-mail, спілкування з допомогою Skype, Chat, Viber та ін.;
- інноваційні форми організації занять (конференції, екскурсії, переговори, зустрічі, «круглі столи», симуляційні тренінги).

Серед найменш вагомих мотивів учні виділили:

- вчусь, щоб розвивати вміння орієнтуватися в інформаційних потоках;
- активізувати пізнавальну діяльність;
- вчусь, щоб опанувати практичні способи роботи з інформацією.

Результати констатувального етапу експерименту свідчать, що майбутні агенти з організації туризму не пов'язують свою подальшу професійну діяльність з аналітичним опрацюванням інформації, а отже, не вважають інформаційно-аналітичну компетентність складовою їхньої професійної компетентності. Таким чином, можна констатувати факт, що сучасна система підготовки фахівців туристичної галузі, зокрема майбутніх агентів з організації туризму, не відповідає вимогам сьогодення і потребує оновлення.

Під час формування етапу експерименту ми впроваджували методику формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму. Зазначимо, що педагогічними умовами формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у ПТНЗ нами визначено:

- цілеспрямоване формування мотивації учнів щодо оволодіння інформаційною культурою;
- забезпечення професійної спрямованості змісту інформаційних дисциплін;
- застосування інтерактивних технологій у формуванні інформаційно-аналітичної діяльності майбутніх агентів з організації туризму;
- створення інформаційно-освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу.

В експериментальних групах під час уроків використовувалися технології інтерактивного навчання (робота в парах, робота в малих групах, ділові та рольові ігри, ситуаційне навчання, case-методи, навчання за технологією PBL тощо). Особлива увага приділялася професійній спрямованості змісту предметів «Інформатика» та «Інформаційні технології». Учні вчилися шукати та опрацьовувати інформацію туристичного спрямування, працювати з сайтами туристичних фірм, розв'язувати задачі з професійним змістом.

Водночас для формування навичок роботи з Інтернет-ресурсами, системами бронювання та резервування квитків, готелів, пакетами управління туристичними фірмами, комплексами автоматизації готельного господарства в експериментальних групах використовувався розроблений авторський електронний засіб навчального призначення з інформаційної обробки даних в туристичній галузі. В електронному засобі наведено приклади використання інформаційних технологій у туристичній галузі, алгоритми роботи з програмами бронювання та резервування квитків, комплексами автоматизації готельного господарства.



Рис. 3. Відсотковий розподіл учнів за рівнем сформованості інформаційно-аналітичної компетентності

Імітація майбутньої професійної діяльності відбувалася за допомогою створеної віртуальної туристичної агенції (режим доступу: <http://fatamorganavpu.at.ua>). На сайті туристичної агенції учні мали змогу створювати туристичні маршрути, розробляти рекламу туристичної фірми, приймати замовлення від споживачів туристичних послуг.

Результати експерименту показали, що після впровадження запропонованої методики в експериментальних групах збільшилася частка учнів з високим та достатнім рівнем сформованості інформаційно-аналітичної компетентності (рис. 3), зокрема, до експерименту частка учнів з високим рівнем складала 9%, після експерименту – 31%, достатнім – 18% і 29% відповідно, що свідчить про ефективність запропонованої методики.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, констатуємо, що вітчизняна система підготовки фахівців галузі туризму потребує оновлення. Зокрема, результати проведеного нами констатувального етапу експерименту вказують, що у професійно-технічних навчальних закладах недостатньо уваги приділяється формуванню навичок інформаційно-аналітичної діяльності майбутніх агентів з організації туризму, незважаючи, що інформаційно-аналітична компетентність є складовою їхньої професійної компетентності. Аналіз результатів формування

етапу експерименту показав, що важливе значення для формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму має мотивація учнів щодо оволодіння інформаційною культурою, спрямування змісту інформаційних дисциплін на подальшу професійну діяльність, впровадження інтерактивних технологій навчання, створення інформаційно-освітнього середовища навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. UA|TV [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://tinyurl.com/ybbuqznc>
2. Вільне.інфо [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vilne.info/2017/04/05/sistema-pidgotovki-kadriv-potrebuje-z/>
3. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. – Рівне: Волинські береги, 2013. – 360 с.
4. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з професії «Агент з організації туризму» – К.: , 2017.

УДК 378.1

В. В. Мацеха, Львів, Україна / V. V. Matsekha, Lviv, Ukraine
viktor.matsekha@gmail.com

**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Анотація. У статті проаналізовано різні наукові підходи щодо тлумачення психолого-педагогічних термінів «компетенція», «компетентність», «інформатична компетентність» у контексті формування інформативної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання комп'ютерного профілю. У статті наведено аналіз поглядів дослідників стосовно відмінностей термінів «компетенція» та «компетентність», розкрито їх зміст та структуру. Поняття «компетенція» доцільно розглядати як відчужену, наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки здобувача освіти, необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, а компетентність – як якості особистості (знання, уміння, навички), які необхідні для якісної продуктивної діяльності. Зміст терміну «інформатична компетентність» розглядається як системна та динамічна якість особистості, яка інтегрує володіння знаннями теоретичного та технологічного характеру про основні методи інформатики та інформаційних технологій, уміння, навички та досвід їх використання при розв'язуванні професійних інженерно-педагогічних задач засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Основний зміст дослідження становить аналіз поняття «інформатична компетентність майбутніх педагогів професійного навчання комп'ютерного профілю».

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійна компетентність, інформатична компетентність, педагог професійного навчання, формування інформатичної компетентності педагогів професійного навчання.

Summary. The article analyzes various scientific approaches to the interpretation of the psychological and pedagogical terms "competence", "competence", "computer competence" in the context of the formation of informative competence of future teachers of professional training of the computer profile. The article gives an analysis of the researcher's views on the differences between the terms "competence" and "competence", their content and structure are revealed. The concept of "competence" should be considered as an alienated, pre-set social requirement (norm) for the educational preparation of an applicant for education, necessary for qualitative productive activities in a particular field, and competence - as a personality (knowledge, skills, skills) that are necessary for a productive quality activities. The content of the term "computer competence" is considered as systemic and dynamic quality of the individual, which integrates knowledge of the theoretical and technological nature of the basic methods of informatics and information technologies, skills, skills and experience of their use in solving professional engineering and pedagogical tasks by means of information and communication technologies. The main content of the study is an analysis of the concept of "computer competence of future teachers of professional computer training".

Keywords: competence, competence, professional competence, computer competence, teacher of professional training, formation of informative competence of teachers of professional training.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти України визнано компетентнісний підхід, який набуває важливого значення, оскільки переміщує акценти з процесу накопичення

нормативно визначених знань, умінь та навичок у площину формування й розвитку у фахівців здатності практично діяти та творчо застосовувати в різних ситуаціях набуті знання та досвід. Формування інформативної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання комп'ютерного профілю повинен подолати розрив між знаннями та їх практичним застосуванням, навчити за допомогою отриманих і засвоєних знань ефективно вирішувати професійні завдання.

Нині проблема формування інформативної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання комп'ютерного профілю є актуальною та знаходиться в полі зору багатьох науковців. Необхідність розгляду цього питання зумовлена потребами ринку праці у конкурентоздатних фахівцях.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Різні аспекти інформативної компетентності педагогів професійного навчання комп'ютерного профілю досліджувалися у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Термін «компетенція» аналізується в працях І. Агапова, Г. Голуб, Е. Зеєра, Є. Коган, І. Фішман, А. Хуторського, С. Шишова. Термін «компетентність» розглядається в працях Л. Сушенцевої, В. Хутматчера, А. Хуторського. У сучасних наукових дослідженнях Л. Петухової, А. Хатько, А. Хуторського вивчається зміст терміну «інформативна компетентність». У ході вивчення літератури виявлено, що подальшого уточнення та вивчення потребує зміст та структура поняття «інформативна компетентність майбутніх педагогів професійного навчання комп'ютерного профілю».

Мета: проаналізувати зміст термінів «компетенція», «компетентність» та «інформативна компетентність» у науковій педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наразі відбуваються реформи вища освіта в Україні, пов'язані зі змінами стандартів вищої освіти відповідно до стандартів та вимог Європейського Союзу, основаних на компетентністному підході, що передбачає освоєння здобувачами освіти компетенцій, які дозволять особистості стати професіоналом у тій чи іншій сфері діяльності, а також діяти у нових, проблемних та нестандартних ситуаціях. В рамках даного підходу кожен заклад освіти прагне використати методи та способи підготовки, здатні забезпечити випускників конкурентоспроможність на ринку праці, отже, закладам вищої освіти треба проводити навчання, орієнтовані на професійні задачі, з якими майбутні фахівці будуть стикатися у реальній практиці.

В рамках Болонського процесу, Україна взяла на себе певні обов'язки, у тому числі – приєднання до компетентнісного формату професійної освіти.

Аналіз чинного законодавства у сфері освіти показав, що питання впровадження компетентнісного підходу є ключовим в нормативних документах у галузі формування національної освіти. Зокрема у: Національній доктрині формування освіти (2002 р.), Національній рамці кваліфікацій (2011 р.), Національній стратегії формування освіти України на період до 2021 року, наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи», визначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для формування та самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускниками середньої та вищої школи.

Мета компетентнісного підходу в освіті – подолати розрив між знаннями та їх практичним застосуванням, навчити за допомогою отриманих і засвоєних знань ефективно вирішувати професійні завдання. Згідно з Європейською концепцією компетентнісного підходу результат отримання професійних навичок важливіший за спосіб їх здобуття [8].

При вивченні досвіду становлення та формування компетентнісного підходу явно виділяється певний спектр особливостей його становлення та формування його моделей у рамках закордонних наукових шкіл.

Компетентнісний підхід як навчальний процес оснований на компетенціях, зародився у США наприкінці 60-х років [10, с. 34], у рамках однієї з конкретних наук (мовознавства) і був поширений як науковий метод. Виникнення компетентнісного підходу пов'язують з дослідженнями американського лінгвіста Н. Хомського [12, с. 8]. У 1965 р. Н. Хомський увів термін «компетенція» у понятійний апарат лінгвістики з проблем генеративної граматики. Він відзначав «... ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією (знаннями своєї мови мовцем слухаючим) і живанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеальному випадку... уживання є безпосереднім відбиттям компетенції. У дійсності ж воно не може безпосередньо відбивати компетенцію... протиставлення, що вводиться мною, пов'язане із сосюровським протиставленням мови й мовлення, але необхідно... скоріше повернутися гумбольдтовській концепції схованої компетенції як системи процесів, що породжують» [6, с. 13].

В кінці 80 – на початку 90-х років ХХ століття у США у зв'язку з новими вимогами бізнесу по відношенню до випускників вищих навчальних закладів щодо їх неспроможності та неграмотності застосування професійних знань та умінь під час конкретних виробничих ситуацій виникло поняття «компетентнісна освіта» [4, с. 9].

Орієнтація реформ на компетентнісний підхід продиктовано тим, що формально-знаннева парадигма втратила свою цінність як провідна модель освітнього процесу. По-перше, це переплітається зі змінами самого феномену знання та його співвідношення до суспільної практики (інформація застаріває швидше чим здобувач

закінчить заклад освіти) [2]. Друга причина полягає у тому, що зникає необхідність перенавантажувати пам'ять здобувача освіти знаннями «про запас», так як для цього є інші «сховища» [2], необхідно лише навчити здобувача користуватися ними. Дана тенденція віддає перевагу самостійності індивіда, яка проявляється в умінні фахівця не лише вільно орієнтуватися в інформаційних підходах, а й умінні перетворювати інформацію в знання, потрібні йому в практиці, що якраз відсутнє в формально-знаннєвій парадигмі.

В рамках даного підходу ми стикаємося з поняттями «компетенція», «компетентність», «ключові компетентності» та «інформатична компетентність», що мають різноманітні визначення. Щодо поняття «інформатична компетентність», то в літературі зустрічаються ототожені поняття «інформаційна компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність». На нашу думку, правильним є поняття «інформатична компетентність» оскільки воно найбільш наближене до науки «інформатика».

На думку Г. Голуб, Є. Коган та І. Фішман, під компетенцією розуміють «співорганізацію знань, умінь та навичок яка дозволяє ставити та досягати цілі по перетворенню ситуації» [3]. Е. Зеєр стверджує, що компетенція – це знання у дії, інтеграційний діяльнісний конструкт, включений в реальну ситуацію [5]. На думку С. Шишова, під компетенцією розуміють загальну здатність та готовність особистості до діяльності [15], основана на знаннях та досвіді, які отримані завдяки навчанню, орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, направлене на успішне залучення особистості до трудової діяльності.

В нашому дослідженні ми будемо дотримуватись формулювань А. Хуторського. «Компетенція – це відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки здобувача освіти, необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [13].

Також, А. Хуторський пропонує трьохрівневу ієрархію компетенцій [14]:

- 1) ключові, приналежні до загальному (метапредметному) змісту освіти;
- 2) загальнопредметні, реалізуються на матеріалі сукупності навчальних предметів (модулів) та освітніх областей;
- 3) предметні, часткові по відношенню до ключових та загальнопредметних, формуються на матеріалі окремих навчальних предметів [14].

Ключові компетентності дослідник конкретизує для кожного ступеню освіти на рівні освітніх областей та навчальних предметів. Перелік ключових освітніх компетенцій для ступенів вищої освіти визначаються ним на основі головних цілей конкретних ступенів, структурного уявлення особистісного та соціального досвіду, основних видів діяльності здобувача освіти, сприяючих успішній соціалізації здобувача освіти в сучасному суспільстві. В даній позиції до ключових компетенцій А. Хуторський відносить ціннісно-змістові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова компетенції та компетенції особистісного саморозвитку [14].

У своїх працях, Л. Сушенцева виділяє ключові компетенції як потенціал розвитку важливих якостей здобувача освіти, що сприяють підвищенню продуктивності його професійної діяльності, удосконаленню знань, умінь та навичок, освоєнню основних сучасних виробничих технологій та формуванню професіонала [9, с. 301].

Учасникам симпозіуму «Ключові компетенції для Європи» (Берн, 1996 р.) було представлено перелік ключових компетенцій для професійної освіти [1, с. 17]. До них відносять:

- інформатична компетенція (володіння інформаційними технологіями та здатність сприймати критику в джерелах соціальної інформації);
- спеціальна компетенція (підготовка до виконання професійних задач);
- соціальна компетенція (уміння взяти на себе відповідальність в прийнятті професійних рішень, корпоративність; прояв толерантності до різних культур);
- комунікативна компетенція (володіння технологіями спілкування, в тому числі комп'ютерного);
- когнітивна компетенція (готовність та здатність самостійно здобувати нові знання та уміння, реалізовувати свій особистий потенціал) [1, с. 17].

В даній класифікації інформатична компетенція представлена яка самостійна ключова компетенція. В той же час, слід виділити, що дана компетенція може бути розглянута не тільки як окрема самостійна компетенція, але і як складова інших компетенцій (особливо комунікативна та когнітивна).

На думку А. Хуторського «компетентність – це володіння здобувачем освіти відповідною компетенцією, що включає його особистісні ставлення до неї та предмету діяльності, а також сукупність особистісних якостей здобувача освіти (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціальній та особистісній сфері» [13].

Відповідно до глосарію термінів Європейської вищої освіти компетентності поділяються на загальні (не залежать від змісту програми підготовки здобувача освіти) та професійні (відносяться до предмету). Подібний поділ компетентностей можна зустріти у Стандартах вищої освіти України, де виділені інтегральні, загальні (ключові, базові), професійні (спеціальні фахові) компетентності, яким повинен оволодіти випускник закладу вищої освіти як на освітньому рівні бакалавра, так і на освітньому рівні магістра.

Загальні компетентності необхідні для освітньо-професійної діяльності будь-якого сучасного здобувача освіти, крім того, від рівня їх сформованості в певній мірі залежить розвиток професійної компетентності.

Інформатична компетентність розглядається як одна з ключових компетентностей, є предметом прогресивного наукового інтересу та розглядається в різних аспектах та з позицій різних методологічних підходів.

Інформатичну компетентність розглядають як «здатність до реалізації системного обсягу знань, умінь та навичок набуття та трансформації інформації у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій та усвідомленого передбачення наслідків своєї діяльності» [7, с. 183].

На нашу думку, найбільш доцільним визначення терміну «інформатична компетентність» має А. Хатько, яка визначає інформатичну компетентність педагогів професійного навчання комп'ютерного профілю «як системну та динамічну якість особистості, яка інтегрує володіння знаннями теоретичного та технологічного характеру про основні методи інформатики та інформаційних технологій, уміння, навички та досвід їх використання при розв'язуванні професійних інженерно-педагогічних задач засобами інформаційно-комунікаційних технологій» [11].

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. На підставі викладеного вище зазначимо, що в науковій педагогічній літературі немає єдності поглядів щодо визначення термінів «компетенція», «компетентність» «ключові компетенції» та «інформатична компетентність». Поняття компетентність доцільно розглядати як якості особистості (знання, уміння, навички), які необхідні для якісної продуктивної діяльності. Зміст терміну «інформатична компетентність» слід розглядати як системну та динамічну якість особистості, яка інтегрує володіння знаннями теоретичного та технологічного характеру про основні методи інформатики та інформаційних технологій, уміння, навички та досвід їх використання при розв'язуванні професійних інженерно-педагогічних задач засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У подальших дослідженнях планується звернути увагу на структуру інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання комп'ютерного профілю.

Список використаних джерел:

1. Hutmatcher W. Key Competencies for Europe. *A Secondary Education for Europe Project: Report of the Symposium*, Berne, Switzerland, March 27-30, 1996. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> (Last accessed: 12.02.2018).
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Фишман И. Я. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры. *Вопросы образования*. 2008. №2. – С. 161–185.
4. Ельбрехт О. Компетентнісний підхід як методологічна основа формування змісту освіти професійної підготовки менеджерів. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / за заг. Ред. проф. В. І. Сипченка. Вип. LVIII. Ч. III. Слов'янськ : СДПУ, 2011. 266 с. С. 54-63.
5. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 3. С. 5–11.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
7. Петухова Л. Е. Теоретико-методологічні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсонський державний університет. Херсон, 2009. 564 с.
8. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18.12.2006. *Офіційний вісник Європейського Союзу*. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_975/print (дата звернення: 12.02.2018).
9. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 439 с.
10. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основна оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. – С. 34–41.
11. Хатько А. В. Інформатична компетентність майбутніх інженерів педагогів комп'ютерного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2013. №7. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Ozfm_2013_7_62.pdf (дата звернення: 12.02.2018).
12. Хомский Н. Язык и мышление / пер.: Б. Ю. Городоцкий. Москва: Издательство МГУ, 1972. 123 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал "Эйдос"*. 2002. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення: 12.02.2018).
14. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал "Эйдос"*. 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата звернення: 12.02.2018).
15. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002. № 2. С. 58.

УДК [94:351.773](477) «1944/1955

І.М. Романюк, Т.Ю. Школьнікова, Вінниця, Україна
I. Romaniuk, T. Shkolnikova, Vinnytsia, Ukraine
1945history@gmail.com

СТАН СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ В ПЕРШІ ПОВОЄННІ РОКИ

Анотація. У статті здійснено аналіз стану системи охорони здоров'я України в перші повоєнні роки (1944 – 1955 рр.). На основі статистичних даних проаналізовано основні показники відродження медичних установ України та відновлення діяльності навчальних і науково-дослідних інститутів.

У 1947 р. внаслідок медичної реорганізації, яка полягала в об'єднанні поліклінік (амбулаторій) з лікарнями, незважаючи на ряд істотних недоліків, допущених спочатку в процесі його здійснення, стало важливою перехідною ланкою в системі заходів, спрямованих на неухильне поліпшення якості медичного обслуговування населення. Роздільне існування стаціонарів і амбулаторно-поліклінічних установ гальмувало ріст кваліфікації більшості лікарів та стримувало здійснення процесу спеціалізації медичної допомоги. Багато районних лікарень після реорганізації перетворились на справжні центри спеціалізованої медичної допомоги, які не поступалися за обсягами допомоги та результатами лікування перед найбільшими міськими лікарнями. Поряд з цим зміцнюється і дільнична служба, зростає рівень профілактичної діяльності серед населення. В результаті проведення оздоровчих заходів, розширення та підвищення якості лікувально-профілактичної допомоги захворюваність населення знижувалася.

Одним з найважливіших принципів системи охорони здоров'я населення стає єдність медичної науки і практики - яка реалізовувалась шляхом впровадження наукових досягнень у практичну діяльність і висування практикою актуальних проблем, які потребували наукової розробки.

Ключові слова: система, охорона здоров'я, Україна, повоєнний період, фельдшерське обслуговування, санітарно-епідеміологічні станції, амбулаторія, поліклініка, установа, дільнична служба.

Summary The article analyzes the state of the health care system of Ukraine in the first postwar years (1944 - 1955). On the basis of statistical data, the main indicators of the revival of medical institutions of Ukraine and the restoration of the activity of educational and research institutes are analyzed.

In 1947, due to the medical reorganization, which consisted of the merging of the outpatient clinic (hospital) with the hospitals, despite a number of significant shortcomings, initially admitted in the process of its implementation, became an important transitional link in the system of measures aimed at the steady improvement of the quality of medical care of the population. The separate existence of inpatient facilities and outpatient clinics inhibited the growth of the qualifications of most doctors and hampered the implementation of the specialization of medical care. Many district hospitals became real centers of specialized medical care after reorganization, which were not inferior to the volume of assistance and treatment results in front of the largest city hospitals. Along with this, the district service is strengthening and the level of preventive activity among the population is increasing. As a result of the health improvement measures, the expansion and improvement of the quality of treatment and preventive care, the morbidity of the population declined.

One of the most important principles of the public health system is the unity of medical science and practice, which was realized through the introduction of scientific achievements into practical activities and putting forward the practice of pressing problems that required scientific development.

Key words: system, health care, Ukraine, post-war period, paramedic service, sanitary-epidemiological stations, out-patient department, clinic, institution, district service.

Постановка проблеми. У запропонованій праці вперше зроблена спроба систематично висвітлити стан системи охорони здоров'я України в перші повоєнні роки (1944-1945 рр.). Гострота сучасних проблем задає новий рівень соціального замовлення медицині, який виражається у тому, що вона набуває функцію прогнозування розвитку суспільства за показниками здоров'я. Встановлено, що більше половини факторів, які обумовлюють здоров'я, припадають на повсякденне середовище проживання людей. У порівнянні з сільськими жителями городяни сильніше схильні до стресів, пов'язаних з більшою чисельністю і щільністю населення, концентрацією

промислових підприємств на відносно невеликій території, що в поєднанні зі складними природно-кліматичними умовами та історично сформованим відставанням розвитку охорони здоров'я в повоєнний період призводило до більш високої захворюваності та людських втрат. Це вимагало створення такої моделі охорони здоров'я, яка при обмеженості ресурсів, була б здатна знизити негативний вплив несприятливих факторів середовища і поліпшити показники здоров'я населення. З цією метою акцент робився на демографічних аспектах, відновленні вищої медичної освіти, профілактиці захворювань, нарощуванні фінансування числа установ і кадрів охорони здоров'я пропорційно зростанню населення, охороні здоров'я дитинства та материнства. Кількісний підхід не заперечував необхідності раціоналізації та підвищення якості медичного обслуговування.

Аналіз попередніх досліджень. Одним з перших організаторів радянської системи охорони здоров'я став професор М. І. Барсуков [15]. Він є автором понад 200 наукових публікацій, редактором і співавтором багатьох історико-медичних наукових праць. Був учасником перебудови військово-санітарної служби. Більшість наукових праць присвятив теорії та історії розвитку радянської системи охорони здоров'я. Особливе значення надавав питанням сільської медицини, розвитку сільської лікарської дільниці та першим в країні впровадив диспансерний метод в лікуванні сільських жителів. Одночасно він займався вивченням проблем розвитку системи охорони здоров'я в повоєнні роки разом з колективом науковців, серед яких, Е.Д. Ашурков, І.Н. Морозов, Т.П. Новикова, І.А. Слонимская [1].

З соціально-гігієнічними проблемами і наслідками воєн можна ознайомитись в фундаментальній праці А.С. Георгієвського та О.К. Гаврилова [3]. Повоєнний розвиток системи охорони здоров'я та медичної науки в Україні опрацьовує в першому томі трьохтомної праці А.Є. Романенко [12]. Організацію охорони здоров'я на Україні в повоєнні роки описує у своїй монографії академік Є.І. Смірнов [14].

На сучасному етапі досліджень кандидатську дисертацію про розвиток охорони здоров'я в Україні періоду Великої Вітчизняної війни захистила О.Ю. Латиш [7], проблемами медико-санітарних наслідків Великої Вітчизняної війни для населення України та їх ліквідацію у період відбудови (1943-1950 рр.) займалася І.В. Перехрест [10]. Також, проблеми медичного обслуговування міського населення України (1945-1955 рр.) розглядала О.Д. Ісайкіна [5]. Діяльністю влади по відновленню системи охорони здоров'я та боротьбою за поліпшення санітарного стану визволених районів УРСР у роки Великої Вітчизняної війни (1941-1945 рр.) займалися Н.В. Маковская та А.Ф. Ларгін [6]. І.М. Сахарчук [13] розглядав у своїх працях стан відбудови медичної промисловості (1943-1945 рр.).

Метою статті є розкриття стану системи охорони здоров'я України у перші повоєнні роки (1944-1955 рр.) та з'ясування ефективності відновлених лікарень, поліклінік та інших медичних закладів у порівнянні з довоєнними роками.

Виклад основного матеріалу. Внаслідок Великої Вітчизняної війни економічний потенціал України зазнав великих матеріальних втрат. За надзвичайно важких та суперечливих умов відбувався процес повернення країни до мирного життя. Одразу ж після вигнання німецьких окупантів почалася самовіддана робота по відродженню та відновленню системи охорони здоров'я України, реконструкції зруйнованого війною господарства. У своїй книзі спогадів Г.А. Митерев - Народний комісар охорони здоров'я СРСР у 1939-1946 рр. та Міністр охорони здоров'я СРСР у 1946-1947 рр. згадує: «Цей день - 17 травня 1445 року. Минуло менше декади після беззастережної капітуляції гітлерівської Німеччини. Ще чадили останніми пожарищами руїни Берліна. Ще тільки рушали на Схід перші залізничні ешелони зі звільненими з фашистської неволі, врятованими від печей Бухенвальду і Майданеку радянськими людьми... Але перед країною вже в повний зріст вставали завдання по відновленню мирного життя. Вставали вони і перед нами, працівниками народної системи охорони здоров'я - величезні, важкі, невідкладні. Нам потрібно було будувати, будувати і будувати.» [9, с. 252]

Збиток, заподіяний окупантами системі охорони здоров'я, був величезним. Тільки за час окупації у місті Києві німецькі загарики зруйнували, спалили і пограбували більшість медичних закладів: спалили коклюшну лікарню, дитячу інфекційну лікарню на Кловському спуску, лікарні в Дарниці і Слобідці; зруйнували дитячу лікарню на Дігтярівській вулиці; висадили в повітря і зруйнували 3 родильних будинки, 4 жіночих і дитячих консультації, молочну кухню, 17 дитячих ясел, 4 поліклініки; розграбували майно залізничної, Жовтневої та інших лікарень [11, с. 10]. Всі ці руйнування і грабунки відбувались при безпосередній участі керівника охорони здоров'я генерал комісаріату окупованого міста Києва доктора Гросскопф.

Так, на початку 1941 р. система охорони здоров'я України налічувала в своїх лавах 29 тис. лікарів та 91 тис. медичних сестер, які працювали в 16 медичних інститутах, 4 інститутах удосконалення лікарів та 45 науково-дослідних інститутах [8, с. 2]. За роки війни майже 58% медичних установ зазнали серйозних руйнувань і збитків [5, с.208]. Також, гостро поставала проблема нестачі кваліфікованих медичних кадрів. Медичні установи були майже повністю зруйновані, обладнання та апаратура розграбовані. Серед населення широко поширювалися паразитарні тифи, захворювання системи травлення, гострі дитячі інфекції, туберкульоз, шкірні та венеричні захворювання. Різко зросла загальна смертність, особливо серед дітей. Загальний збиток системі

охорони здоров'я України обчислюється в 6,6 млрд. крб. Було знищено і зруйновано 40 тис. лікарень, поліклінік та інших медичних установ.

Мобілізація економічного потенціалу країни та героїчна праця населення сприяли швидкому відновленню матеріальної бази та кадровому забезпеченні системи охорони здоров'я. Таким чином, в 1947 р. його основні показники досягли довоєнного рівня, а в 1950-1955 р. почали перевищувати статистичні дані за 1940 р. (табл.1) [4].

Таблиця 1

Лікарняні ліжка, лікарі та пункти фельдшерського обслуговування на Україні

	1940 р.	1950 р.	1955 р.
Число лікарняних ліжок (без ліжок в госпіталах)	160 993	194 223	248 134
На 10 000 населення	46	51	61
Число ліжок для вагітних та породіль (включаючи ліжка в колгоспних пологових будинках)	35 338	33 726	41 365
Число лікарів акушерів-гінекологів	2 294	3 120	4 204
Число лікарів педіатрів	3 861	5 132	7 069
Число лікарів (без військовослужбовців)	33 649	48 626	60 899
На 10 000 населення	8	13	15
Число пунктів фельдшерського обслуговування	8 988	12 151	14 019
Число фельдшерів-акушерок і акушерок	18 056	23 676	30 604

На відновлення матеріально-технічної бази системи охорони здоров'я та відновлення діяльності медичних установ України уряд асигнував у 1943-1945 роках понад 3 млрд. крб., в 1950 р. 3,4 млрд. крб. [12, с. 31, с. 35]. Однак, Міністерство охорони здоров'я, по отриманих капіталовкладеннях значно поступалося промисловим міністерствам.

На засіданні Верховної Ради СРСР 15 березня 1946 р. народний комісаріат охорони здоров'я СРСР, втім як і всі інші народні комісаріати, був перетворений в Міністерство [1, с. 310]. У 1947–1952 рр. міністром охорони здоров'я УРСР було призначено Л.І. Медведя, який народився в селі Чорна Гребля (нині Бершадського району Вінницької області). З 1947 р. оновлене Міністерство підтримує постанову Ради Міністрів СРСР від 17 вересня 1947 р. про початок медичної реорганізації, об'єднання амбулаторій та поліклінік з відповідними лікарнями. Для виконання цієї постанови Міністерством охорони здоров'я СРСР було видано наказ від 24 жовтня 1947 р. № 431 «Про заходи по покращенню лікувально-профілактичного обслуговування населення», де були визначені основні принципи об'єднання [2, с. 12]. Таким чином, до 1949 р. в УРСР вже була створена трирівнева система організації охорони здоров'я, що включала дільничні, районні, міські і обласні лікарні.

У 1947 р. медична промисловість дала начебто блискучі показники роботи: план по валовій продукції виконано на 132,8%, по товарній - на 125,9%, але на справді виходили зовсім інші результати. З 580 найменувань медикаментів і медичних препаратів плани не виконано майже по 200. Зі 115 найменувань медичного обладнання план не виконаний по 43 пунктам. Понад 40 найменувань різних медикаментів і препаратів та 8 найменувань медичного обладнання абсолютно не випускалися в 1947 р. [14, с. 276]. У деяких областях охорони здоров'я у зв'язку з цим положення різко загострилося. З іншої сторони, ми знаємо, що медична промисловість протягом двох повоєнних років не змогла ще відновити виробництво довоєнного асортименту медикаментів та інструментарію.

До початку вересня 1945 р. на Україні було понад 100 тис. лікарняних ліжок, 4780 амбулаторно-поліклінічних установ, понад 800 санітарно-епідеміологічних станцій. Відновили свою діяльність майже всі сільські лікарські дільниці, близько 6700 фельдшерських і фельдшерсько-акушерських пунктів, установ з охорони материнства і дитинства, аптечні мережі [12, с. 31]. Почали випуск продукції підприємства медичної промисловості. На звільненій території у найкоротші терміни створювалися евакогоспіталі, які комплектувалися найкращими фахівцями. Таким чином, на початок 1945 р. у шпиталях України працювало понад 15 тис. медичних працівників.

Також, у числі першочергових завдань проводилися невідкладні заходи з забезпечення охорони здоров'я материнства і дитинства, збільшувалась кількість лікарів педіатрів та акушер-гінекологів (див.табл.1).

Значна робота була проведена по реевакуації з глибокого тилу навчальних і науково-дослідних інститутів, відновлення їх діяльності. Зусиллями професорсько-викладацького складу, студентів, тисяч трудящих були виконані невідкладні будівельні роботи та ремонт матеріально-технічної бази інститутів. До початку 1945 р. відновили свою діяльність 45 науково-дослідних інститутів, 12 вищих навчальних медичних закладів, в яких

навчалось 15500 студентів, 4 інститути удосконалення лікарів і фармацевтів, 77 середніх медичних навчальних закладів. Відкриваються нові інститути, в тому числі і в західних областях України [12, с. 32].

Важливе значення у підвищенні якості підготовки лікарів мав перехід медичних інститутів протягом 1945-1948 рр. з п'ятирічного терміну навчання на шестирічний, а стоматологічних та фармацевтичних вузів - з чотирирічного на п'ятирічний.

Особливе місце в роботі органів охорони здоров'я займало відновлення і подальший розвиток мережі лікувально-профілактичних закладів охорони материнства і дитинства, для обслуговування підростаючого покоління.

Під час повоєнних років була виконана велика робота по відновленню і подальшому розвитку мережі медичних установ на селі - районних і сільських дільничних лікарень, санітарно-епідеміологічних станцій та ін. Зростання числа ліжок і числа лікарів в містах та селах в перші повоєнні роки (1944-1954 рр.) було нерівномірним (рис. 1).

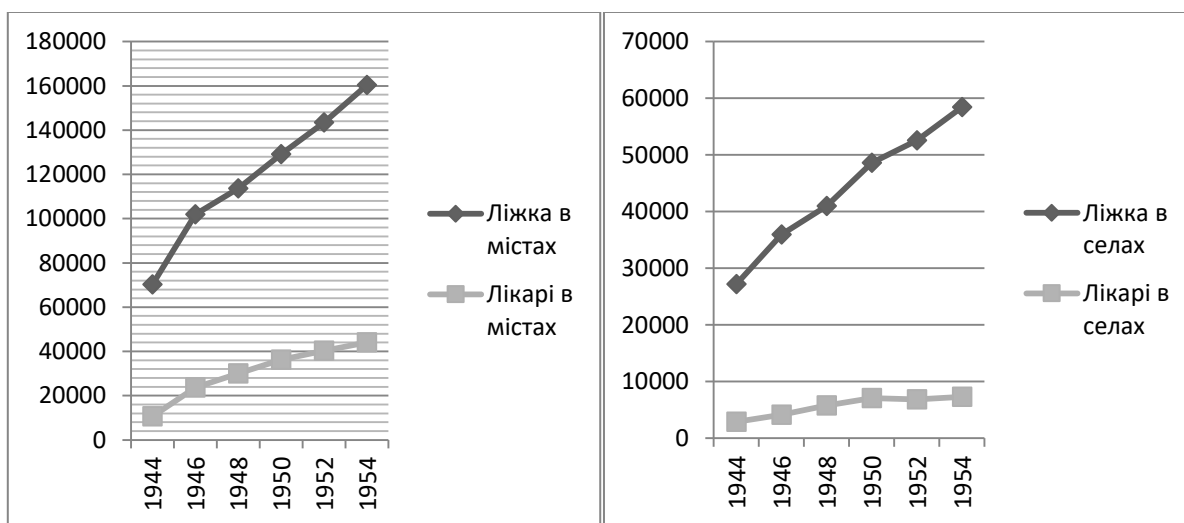


Рис.1. Зростання числа ліжок і числа лікарів в містах та селах в перші повоєнні роки (1944-1954 рр.)

На Україні з ініціативи місцевих органів охорони здоров'я були створені постійно діючі колгоспні комісії, завданням яких була організація проведення масових обстежень стану здоров'я сільського населення, виявлення причин втрати ними працездатності, призначення відповідного лікування.

Отже, наслідком проведеної після Другої Світової війни масштабної реорганізації міської системи охорони здоров'я стала оптимізація медичної мережі та підвищення результативності її роботи. Так, у 1950 р. в порівнянні з 1940 р. число лікарів збільшилося на 71%, середніх медичних працівників на 52%, лікарняних ліжок на 28%. По закінченню війни всі зусилля Міністерства охорони здоров'я були зосереджені на допомозі хворим і пораненим воїнам та запобіганню епідемій в країні. Діяльність медичних установ була спрямована на забезпечення населення медичною допомогою. Для лікування інвалідів війни в країні були створені спеціальні госпіталі. Так, 1 січня 1947 р. в Україні було обладнано 65 госпіталів для інвалідів війни, яких забезпечувало 10 протезних заводів, 21 протезна майстерня в обласних центрах і великих містах. Тому очевидно, що в XXI століття вітчизняна система охорони здоров'я вступила з накопиченим історичним досвідом, який може бути критично врахований на сьогоднішньому етапі реформування цієї життєво важливої для суспільства сфери соціального буття.

Висновки. Агресорська політика масового знищення мирного населення, інфраструктури міст та сіл, системи охорони здоров'я України призвела до великих втрат, саме тому становлення в перші повоєнні роки проходило в надзвичайно важких умовах. Проте поступове відновлення медичних закладів та установ, реформування медичної галузі, проведення щорічних обов'язкових медичних оглядів таки сприяли значному покращенню медичного обслуговування населення, як в містах, так і в сільській місцевості. Але, рівень медичної допомоги у селі ще не відповідав потребам населення, тому для значної частини жителів України медицина та якісне медичне обслуговування залишалися недоступними. За період з 1946 по 1950 роки переважна більшість медичних установ відновила свою діяльність, забезпечуючи населення медичною допомогою. До кінця 1950 року в медичних установах України працювали 48 626 лікарів і майже 136 400 середніх медичних працівників, що значно перевершувало їх кількість у довоєнні роки. Заходи, що проводилися в повоєнний період урядом країни, реорганізація системи охорони здоров'я, покращення лікувально-профілактичного обслуговування населення, мали найістотніший вплив на вдосконалення системи охорони здоров'я України.

Список використаних джерел:

1. Ашурков А.Д., Барсуков М.И., Морозов И.Н., Новикова Т.П., Слонимская И.А. Очерки истории здравоохранения СССР (1917-1956 гг.) / Под ред. М.И.Барсукова. – М.: Медгиз, 1957. – 392 с.
2. Васютинский Н.А., Стаханович В.А. Сеть и кадры медицинских учреждений Украинской ССР в пятой пятилетке. – К.: Здоровье, 1957. – 124 с.
3. Георгиевский А.С., Гаврилов О.К. Социально-гигиенические проблемы и последствия войн. – М.: Медицина, 1975. – 255 с.
4. Грабовский П.П. Здравоохранение в УССР/ Статистический справочник. – К.: Госмедиздат УССР, 1957. – 140 с.
5. Ісайкіна О.Д. Проблеми медичного обслуговування міського населення України (1945-1955 рр.) / О.Д. Ісайкіна // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика: Зб. ст. – К., 2005. – Вип. 8. – С. 207-212.
6. Лагін А.Ф., Маковська Н.В. Боротьба за поліпшення санітарного стану визволених районів УРСР (1941-1945 рр.) / А.Ф. Лагін, Н.В. Маковська // Український історичний журнал. – 1986. – № 12. – С. 55–61.
7. Латиш О.Ю. Розвиток системи охорони здоров'я в Україні періоду Великої Вітчизняної війни: Автореферат дис. ... к. і. н. – Донецьк, 2004.
8. Мартиненко О.В. Система охорони здоров'я України в період 1917-2007 рр. керівники, події, факти, коментарі / О.В. Мартиненко // «Новости медицины и фармации», 2007. – №9(213) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mif-ua.com/archive/article/1537
9. Митерев Г.А. В дни мира и войны. – М.: Медицина, 1975. – 256 с.
10. Перехрест І. В. медико-санітарні наслідки великої вітчизняної війни для населення України та їх ліквідація у період відбудови (1943-1950 рр.): Автореферат дис. ... к. і. н. – Донецьк, 2007.
11. Про руйнування і звірства, заподіяні німецько-фашистськими загарбниками в місті Києві / відп. за випуск М. Ляхович. – Харків: «Мистецтво», 1944. – 24 с.
12. Романенко А.Е. Здравоохранение и медицинская наука в Украинской ССР в 3-х томах. /Т.1. Здравоохранение в Украинской ССР: пути и итоги развития. - К.: «Здоров'я», 1987. – 479 с.
13. Сахарчук І.М. Про відбудову медичної промисловості (1943-1945 рр.) / І.М. Сахарчук // Український історичний журнал. - 1987. - № 5. - С. 82-88.
14. Смирнов Е.И. Медицина и организация здравоохранения (1947-1953) / АМН СССР. – М.: Медицина, 1989. – 429 с.
15. [Улащик В. С.](#) Михаил Иванович Барсуков (1890—1974) / В.С. Улащик // Здравоохранение. – 2014. - №2. – С. 78-80.

УДК 378.147: [61: 339.138]

О.О. Саблук, Гайсин, Україна / O.O. Sabluk, Haisyn, Ukraine
haisinmedcoll@i.ua

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті розглядаються особливості використання інформаційних технологій навчання та систематичного користування персональним комп'ютером у процесі викладання дисциплін у ВНЗ I-II р.а. Серйозні перетворення в економічному і суспільному устрої нашої держави, інтегрування країни у світове співтовариство зумовили необхідність реформування в системі освіти.

Застосування комп'ютерних технологій в освіті вносить в розвиток людини різні зміни, які відносяться як до пізнавальних, так і до емоційно-мотиваційних процесів, вони впливають на характер людини, при цьому відзначається посилення пізнавальної мотивації студентів при роботі з комп'ютером. Використання засобів ІКТ в навчанні сприяє збільшенню частки самостійної навчальної діяльності та активізації навчання, «формуванню особистості студента за рахунок розвитку його здатності до освіти, самонавчання, самовиховання, самоактуалізації, самореалізації». У психологічних дослідженнях наголошується, що ІКТ впливають на формування теоретичного, творчого та модульно-рефлексивного мислення студентів, що комп'ютерна візуалізація навчальної інформації має суттєвий вплив на формування уявлень, що займають центральне місце в образному мисленні, а образність уявлень тих чи інших явищ і процесів в пам'яті студента збагачує сприйняття навчального матеріалу, сприяє його науковому розумінню. Саме тому важливо, щоб студент не був пасивним об'єктом впливу, а міг самостійно знайти необхідну інформацію, обмінятися думкою з визначеної проблеми зі своїми однолітками, брати участь в дискусіях, знаходити

аргументи і контраргументи, критично і творчо мислити. [2, с.6]

Таким чином, можна стверджувати, що застосування інформаційних технологій гарантує зростання якості успішності, підвищення міцності знань, загальної ефективності та інтересу студентів до усіх дисциплін.

Ключові слова: інформаційні технології, ІКТ, мультимедіа, гіпермедіа, телекомунікації, гіпертекстова технологія, технологія презентацій, інтерактивне моделювання, веб-ресурс.

Abstract. The article discusses the features of the use of information technology of training and systematic use of the personal computer in the process of teaching of disciplines in higher educational institutions of I-II levels of accreditation. Serious transformations in the economic and social system of our State, the country's integration into the world community led to the necessity of the reform in the system of education.

Application of computer technology in education contributes various changes to the human development. These changes include both cognitive and emotionally- motivational processes, they affect the nature of man, with a marked strengthening of the cognitive motivation of students at work with a computer. Use of ICT in learning promotes the increase in the share of independent learning activities and intensification of learning, "the formation of the personality of the student through the development of his/her capacity for education, self-training, self-education, self-realization. In psychological research it is emphasizes that ICT affect the forming of theoretical, creative and modular-reflexive thinking of students; computer visualization of training information has a significant influence on the formation of ideas, which take central place in figurative thinking, and imagery views of those or other phenomena and processes in the memory of the student enrich the perception of educational material, promotes its scientific understanding. That is why it is important that the student was not a passive object of influence but could find necessary information independently, share the opinion of certain issues with their peers, participate in discussions, find arguments and counter-arguments, think critically and creatively. [2, 6]

Thus, it can be confirm that the use of information technology ensures making progress, increase of the firmness of knowledge, general efficiency and students' interest in all disciplines.

Key words: information technology, ICT, multimedia, hypermedia, telecommunications, the technology of hypertext, the technology of presentations, interactive simulation, Web resource.

Постановка проблеми. Широкий розвиток інформаційних технологій (ІТ) та їх проникнення в усі сфери життя суспільства є глобальною тенденцією світового розвитку останніх десятиліть.

В даний час у зв'язку з розвитком комп'ютерної техніки та сучасних засобів комунікації, коли використання ІТ стає необхідним практично в будь-якій сфері діяльності людини, все частіше ведеться мова про інформаційні технології навчання. Оволодіння навичками цих технологій визначає успішність майбутньої професійної підготовки нинішніх студентів.

Одним із пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти - впровадження засобів нових інформаційних технологій у систему освіти. [10]

Сьогодні вже стає зрозумілим, що ІТ відкривають великі можливості в різних галузях професійної діяльності, вони пропонують сучасні та зручні засоби для вирішення багатьох завдань, у тому числі і освітніх.

Аналіз попередніх досліджень. Кінець ХХ століття характеризується зміною «індустріального» суспільства «інформаційним». В цей період ускладнюються умови життя, вирішальним стає ставлення людей до інформації. Наше суспільство перебуває у стані переходу від індустріального до інформаційного етапу свого розвитку, що характеризується переміщенням центру ваги на виробництво, переробку і найбільш повне використання інформації в усіх видах людської діяльності. Це становить основу процесу інформатизації, інформація стає стратегічним ресурсом суспільства, перетворюється на товарний продукт.

Вся інформація накопичена людством до кінця ХХ століття генерується і переводиться в комп'ютерне подання. Виникають світові інформаційні мережі, що охоплюють робочі місця користувачів і їхні домашні господарства. Сучасний фахівець повинен володіти комп'ютером, розуміти функціональні можливості інформаційних технологій і вміти визначати їх місце у професійній діяльності, в побуті. [4, с.15]

Зі збільшенням обсягу наукових та професійних знань виникає потреба у створенні єдиного інформаційного простору педагогічної інформації.

Під інформаційним простором деякого об'єкта (або безліч) розуміється сукупність всіх інформаційних компонентів цього об'єкта (або безліч) незалежно від способів та засобів відображення цих компонентів.

У системі освіти окремі інформаційні компоненти інформаційного простору розробляються вже сьогодні. Наприклад, створюються інформаційні бази зі статистичними даними навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного стану освітніх установ регіонів, засоби телекомунікації використовуються для передачі управлінської та методичної інформації.

Актуальною є проблема використання засобів інформаційних технологій (апаратних і програмних) для обробки професійно-важливої інформації. Взагалі під обробкою педагогічної інформації можна розуміти: процес переробки викладачем навчального матеріалу і подання його у формі, зрозумілою студентів; процес аналізу результатів навчання.

Стрімке входження в наше життя інформаційних і комунікаційних технологій (менш ніж за покоління) стало можливим завдяки широкому поширенню персональних комп'ютерів і створення глобальної мережі Internet.

Питання про роль сучасних інформаційних, а останнім часом і комунікаційних технологій у справі вдосконалення та модернізації склалася освітньої системи залишається актуальним протягом останніх двох десятиліть. Однак найбільшу гостроту він отримав в ході впровадження в практику навчального процесу щодо недорогих і тому доступних персональних комп'ютерів, об'єднаних як в локальні мережі, так і мають вихід в глобальну мережу Internet. Для успішної реалізації програми модернізації вищої освіти, багато в чому базується на його комп'ютеризації та «інтернетизації», буде потрібно не тільки сучасне технічне оснащення навчальних закладів, а й відповідна підготовка педагогів та організаторів системи освіти. [8, с.12]

Головною метою доповіді – є аналіз використання і впровадження нових інформаційних технологій у навчальному процесі, які є актуальними при підготовці майбутніх агентів комерційної діяльності.

Інформаційна діяльність є типом інфраструктурних галузей людської діяльності, питання виникнення і розвитку якої нерозривно пов'язані з процесом розподілу праці. Реальна потреба у діяльності інформаційних служб, функціонально включених до структури підприємств і організацій, широкий спектр інформаційних завдань, які перед ними постають, потребують підготовки спеціалістів інформаційно-управлінського профілю.

Виклад основного матеріалу. Освіта сьогодні – це не лише передавання молодій людині певної суми знань про суспільство, природу, людину та її погляди і мислення, а виховання інтелектуально розвиненої, творчої особистості, формування в неї загальнолюдських, моральних цінностей і переконань, ідеалів, звичок, прагнень і почуттів. Цитуючи В.О. Сухомлинського варто звернутися до колег такими словами: «...У наших руках – найбільша з цінностей світу – Людина. Ми творимо Людину, як скульптор творить свою статую з безформного шматка мармуру: десь в глибині цієї мертвої брили лежать прекрасні риси, які належить добути, очистити від усього зайвого».

Серйозні перетворення в економічному і суспільному устрої нашої держави, інтегрування країни у світове співтовариство зумовили необхідність реформування в системі освіти.

Особливістю сучасності є те, що людина, щоб реалізуватися в суспільстві, повинна вчитися практично все своє життя. Якість сучасної освіти, тобто відповідність вимогам суспільства, визначається не стільки кількістю того, що дитина знає і чого вона навчилася в школі, скільки вміннями здобувати нові знання та використовувати їх у нових умовах. Наш час – це час суттєвих змін у науці, освіті, інформаційному середовищі.

Значення освіти в сучасному світі велике, тому що вона є найважливішим фактором формування якості економіки і суспільства.

Модернізація освіти спрямована не тільки на зміни змісту досліджуваних предметів і курсів, але і на зміни підходів до методики викладання, розширення арсеналу методичних прийомів викладача, активізацію діяльності студентів під час занять, наближення досліджуваних тем до реального життя через розгляд ситуацій та пошуків шляхів вирішення найбільш гострих суспільних проблем.

Дослідження, які проводяться вченими, показують, що домінування репродуктивних підходів створює у половини студентів байдуже ставлення до навчання, а у третини – негативне ставлення. Саме тому важливо, щоб студент не був пасивним об'єктом впливу, а міг самостійно знайти необхідну інформацію, обмінятися думкою з визначеної проблеми зі своїми однолітками, брати участь в дискусіях, знаходити аргументи і контраргументи, критично і творчо мислити. [2, с. 25]

ІТ полегшують доступ до інформації і відкривають можливості варіативності навчальної діяльності, її індивідуалізації та диференціації, так само дозволяють по-новому організувати взаємодію всіх суб'єктів навчання, побудувати освітню систему, в якій учень був би активним і рівноправним учасником освітньої діяльності. Так само використання ІТ дозволяє замінити багато традиційні засоби навчання. Така заміна є досить ефективною, оскільки дозволяє підтримувати у студентів інтерес до дисципліни, дозволяє створити інформаційну обстановку, стимулюючи інтерес і допитливість студента. У коледжі комп'ютер дає можливість викладачу оперативно поєднувати різноманітні засоби, які сприяють більш глибокому і усвідомленому засвоєнню досліджуваного матеріалу, економить час заняття, дозволяє організувати процес навчання за індивідуальними програмами. Наприклад навчальні комп'ютерні програми реалізують одне з найбільш перспективних застосувань нових ІТ в навчанні. Вони дозволяють давати ілюстрації найважливіших понять предметів на рівні, що забезпечує якісні переваги в порівнянні з традиційними методами вивчення. В їх основі закладено суттєве підвищення наочності, активізації пізнавальної діяльності студента, поєднання механізмів вербально-логічного та образного мислення. Традиційні вимоги до навчальних знань (запам'ятати, вміти відтворити) поступово трансформуються у вимоги до

базових інформаційним вмінням типу пошуку знань (вміти знайти і застосувати при вирішенні поставлених завдань).

Комп'ютер сприяє формуванню у студентів рефлексії своєї діяльності, дозволяє студентам наочно уявити результат своїх дій. Не можна забувати, що застосування комп'ютерної техніки робить заняття привабливим і посправжньому сучасним, відбувається індивідуалізація навчання, контроль і підведення підсумків проходять об'єктивно і вчасно.

Так само варто відзначити, що сучасні мультимедійні комп'ютерні програми і телекомунікаційні технології відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації - електронним гіпертекстових підручниками, освітнім сайтам, системам дистанційного навчання, електронним довідникам і т.д., це покликане підвищити ефективність розвитку пізнавальної самостійності і дати нові можливості для творчого зростання студентів. На сьогоднішній момент розроблено дуже багато інформаційних технологій навчання для використання їх у коледжі. Це і мультимедіа технології, гіпертекстова технологія, гіпермедіа, телекомунікації, Інтернет - технології, технологія презентацій, навчальні програми, інтерактивне моделювання, бази даних і банки даних. Крім того, комп'ютер дозволяє повністю усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення до навчання - неуспіх, обумовлений нерозумінням, значними прогалинами в знаннях. Працюючи на комп'ютері, студент отримує можливість довести рішення задачі до кінця, спираючись на необхідну допомогу, в той же час дозволяє перевірити всі відповіді, а в багатьох випадках він не тільки фіксує помилку, але досить точно визначає її характер, що допомагає вчасно усунути причину, зумовлюють її появу. Одним із видів мотивації є цікавість. Можливості комп'ютера тут невичерпні, і дуже важливо, щоб ця цікавість стала переважаючим фактором.

Так, безумовно, комп'ютер дозволяє істотно змінити способи управління навчальною діяльністю, занурюючи студентів у певну ігрову ситуацію, даючи можливість студентам запросити певну форму допомоги, викладаючи навчальний матеріал з ілюстраціями, графіками і т.д. [10]

В умовах інформаційного суспільства традиційне навчання поступово втрачає свій сенс. Величезний потік інформації, яка старіє швидше, ніж студент закінчує навчальний заклад, вже неможливо вмістити до навчальних програм. Втрачає сенс необхідність перенавантажувати пам'ять студентів додатковими знаннями, необхідно навчати їх знаходити і користуватися ними. Тому дієвим інструментом поліпшення якості освіти є не поінформованість студентів, а вміння на основі знань розв'язувати проблеми, які виникають у різних ситуаціях. [4, с.12] Педагогічний колектив Гайсинського медичного коледжу не стоїть осторонь інновацій в освіті. Варто відзначити, що протягом останніх трьох років працюють над методичною проблемою «Сучасні інформаційні технології як засіб модернізації вищої медичної школи». Триває переосмислення підходів до організації процесу навчання в коледжі. Сучасний фахівець повинен володіти комп'ютером, розуміти функціональні можливості інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ) і вміти визначати їх місце у професійній діяльності, в побуті. [5, с.10] Викладачі коледжу експериментують, апробують та успішно впроваджують нові ідеї, технології, методики, шукають шляхи підвищення зацікавленості студентів до навчання. Проте, питання впровадження інформаційних технологій вимагає системності та серйозного науково-методичного підходу.

Використання ІКТ на заняттях з будь-якої дисципліни дозволяє зробити заняття нетрадиційним, яскравим, насиченим.

Технічна база нашого коледжу (вільний доступ до мережі Інтернет, мультимедійні проектори, мультимедійна дошка та ін..) дозволяє готувати і проводити заняття з використанням ІКТ, які дають широкі можливості вивчення різних дисциплін.

Тому найважливішим завданням інформатизації освітнього простору в коледжі є підготовка викладачів і студентів із метою формування в них інформаційно-комунікаційних компетенцій, практичних навичок використання педагогічних програмних засобів нового покоління, можливостей швидкісної мережі Інтернет, у результаті чого студенти не тільки здобувають необхідні знання, а також відбувається цілеспрямований розвиток навичок, пов'язаних з їх успішною адаптацією в суспільстві.

Викладачі нашого коледжу використовують як готові програмні педагогічні засоби, так і власні презентації, електронні проекти, забезпечуючи мультимедійний супровід на своїх заняттях.

Для зручності роботи викладачі створюють каталог сайтів, зміст яких максимально відповідає програмам. Це значно полегшує пошук необхідної інформації. Особисто я пропоную окремим студентам зробити огляд сайтів, які висвітлюють певну проблему та написати рецензію чи виступити з доповіддю перед аудиторією. Або зайти на певний сайт, ознайомитись з необхідним матеріалом та виконати поставлене завдання з використанням отриманої інформації з веб - ресурса.

Оснащення комп'ютерною технікою і сучасними педагогічними засобами освітніх закладів дозволяє по-новому підійти до організації навчання. Проте без зусиль самого викладача та належної кваліфікації з використання комунікаційних технологій в освітньому процесі, зусилля і кошти, які вкладаються, не принесуть належної віддачі.

Висновок. Отже, застосування нових технологій приводить до таких результатів: підвищення рівня використання наочності на занятті; підвищення продуктивності заняття; встановлення міжпредметних зв'язків із основами інформатики (ОІ) і обчислювальної техніки (ОТ), літератури, клінічних дисциплін; можливість організації проектної діяльності студентів по створенню навчальних програм під керівництвом викладачів інформатики; необхідність звертати величезну увагу на логіку подачі навчального матеріалу позитивним чином позначається на рівні знань студентів; поліпшуються взаємовідносини викладача з студентами захопленими ПК. [9, с. 40]

Таким чином, можна стверджувати, що застосування інформаційних технологій у навчанні досить ефективно. Використання інформаційних технологій гарантує зростання якісної успішності, підвищення міцності знань, підвищення загальної ефективності та інтересу студентів до усіх дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Гончарова Є. Компанія Білла Гейтса збирається відкрити представництво у Воронежі / Є. Гончарова. - (Http://www.mkommunar.ru /? Lev1 = 14 & id = 12239)
2. Боголюбов В.І. Інноваційні технології у педагогіці. / В.І. Боголюбов // Шкільні технології. - 2005. - № 1.
3. Дахін О.М. Освітні технології: сутність, класифікація, ефективність / О.М. Дахін / Шкільні технології. - 2007. -№ 2.
4. Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті / І.Г. Захарова. - М.: Академія, 2007.
5. Інтернет в гуманітарній освіті / [Під ред. Полат Е. С.]. - М.: Владос, 2001. - 272с. - 169с.
6. Крилова Н.Б. Проектні (продуктивні) методи проти к4ласно-урочної організації освіти / Н.Б. Крилова / Шкільні технології. - 2004. - № 5.
7. Куркін Є.Б. Технологізація освіти - вимога часу / Є.Б. Куркін // Шкільні технології. - 2007. - № 1. - С.23-33.
8. Манцівода А.В. Досягнення в Інтернеті і майбутнє інформаційного середовища російської освіти / О.В. Манцівода, А.А. Малих // Інформаційні технології. - 2008. - № 1.
9. Методичні рекомендації з використання інформаційно-комунікаційних технологій у циклі соціально-економічних дисциплін у загальноосвітній школі. - Перм, приспів. 2004 с.14
10. <https://studfiles.net>

УДК 378.093.2:[61:005.336.2]

Л. О. Яковишена, Вінниця, Україна / Yakovoshena Lyudmila, Vinnytsia, Ukraine

ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЯК ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті розглянуто деякі підходи дослідників до визначення поняття «професійна компетентність» та «фахова компетентність», також проаналізовано поняття «фах», «спеціальність», «професія», які є близькими за змістом. Зміст поняття «фахова компетентність» та визначення фахової компетентності медиків різними науковцями автор представив у таблицях. На основі розглянутих понять з'ясовано, що саме сформована у процесі навчання фахова компетентність майбутнього молодшого медичного спеціаліста є початковим базисом, який забезпечує його ефективну діяльність на робочому місці.

Ключові слова. Фахова компетентність, професійна компетентність, молодший медичний спеціаліст, медичний коледж.

Resume. The analysis of recent researches and publications in the writings of scientists testifies to the importance of studying the problem of forming the professional competence of a junior medical specialist. In the article some approaches of researchers to definition of «professional competence» is considered on the basis of which the lack of unity of thoughts concerning definition of these concepts was revealed. Also, the author analyzed the concepts of «specialty», «profession», which are close in content and pointed out four types of professional competence, based on domestic teachers A.Markova and E.Zeer and presented the components of general professional competence offered by these same scientists. It was found that the problem of professional competence was developed in pedagogical and psychological studies from different positions.

From the interpretation of «professional competence» by various scholars, the author of the article pointed out that «professional competence» is somewhat narrower concept, that is, it acts as one of the structural units of professional competence. The analysis of different approaches to the definition of «professional competence» allowed to distinguish four main professional qualities of a junior medical specialist, which influence the effectiveness of the activity and the success of its mastery. The author presented the content of the concept of «professional competence»

and the determination of the professional competence of physicians by different scientists in the tables. On the basis of the considered concepts, the author finds out that the professional competence of the future junior medical specialist formed in the process of training is an initial basis, which ensures its effective work in the workplace, but requires the development of competence throughout all professional activities.

Key words: Professional competence, junior medical specialist, medical college.

Постановка проблеми. Система медичної освіти була і залишається однією з провідних у життєдіяльності суспільства. Медична наука стрімко розвивається, у повсякденну медичну практику входять сучасні лікувально – профілактичні та діагностичні методики допомоги населенню, оновлюються та вдосконалюються медичні технології, значно підвищується роль та значення діяльності медичних фахівців, в тому числі і молодших медичних працівників. У XXI столітті, у зв'язку з розвитком теорії і практики особистісно – орієнтованого навчання, набуття компетентностей є запорукою успішної професійної діяльності майбутнього спеціаліста. Від набутих знань і умінь кожного з них, їхньої професійної компетентності, залежить робота і функціонування лікувального закладу, а отже і життя та здоров'я усієї нації. У «Концепції розвитку вищої медичної освіти» зазначається, що розвиток та реформування національної системи охорони здоров'я потребують підготовки нового покоління висококваліфікованих медичних працівників, упровадження інноваційної діяльності в ринкових умовах [9]. Тому таким важливим є формування фахової компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів ще під час їхнього навчання у медичному коледжі.

Мета статті проаналізувати зміст понять «професійна компетентність» та «фахова компетентність», виявити спільні та відмінні ознаки. Обґрунтувати суть поняття «фахова компетентність майбутніх молодших медичних спеціалістів».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виокремлення конкретних компонентів у структурі професійної компетентності фахівця представлено у працях І. Зимньої, В. Єршова, А. Маркової, В. Лугового, А. Хуторського, Е.Зеєра, Г.Ібрагімова. Серед зарубіжних дослідників структура професійної компетентності відображається у дослідженнях: А. Стуф, Р.Мартенса, У.Клемент, Р.Арнольда, М.Кунцман, Б.Хене, С.Тіман, С.Адам, Г.Влуменштейн, Г.Шмидт, Б.Менсфілд. Фахову компетентність медичної сестри у своїй науковій праці розглядає З.Шарлович; сукупність ключових компетенцій сестринських маніпуляцій С.Бухальська; якість особистості, що володіє інформаційними вміннями Л.Манюк, Б.Шевель, В. Нагайчук; особистісний компонент професіоналізму і система знань, що дозволяють продуктивно виконувати професійну діяльність О.Маркович, І.Радзієвська, І.Губенко, К.Хоменко.

Виклад основного матеріалу. З'ясуємо суть поняття «професійна компетентність» та «фахова компетентність». Аналізуючи психолого-педагогічну літературу можна зробити висновки, що здебільшого науковці у своїх дослідженнях оперують поняттям «професійна компетентність», а термін «фахова компетентність» є мало дослідженим. Ми спробували проаналізувати поняття «фах», «спеціальність», «професія», які є близькими за змістом.

Термін «фах» в українській мові зустрічається, як один з варіантів значень понять «професія», «спеціальність». У тлумачному словнику української мови поняття «фах» розглядається: 1. Вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; професія. Тобто це може бути вид занять, який є основним засобом до існування. 2. Основна «професія», «спеціальність», «кваліфікація», «справа», «заняття, в якому хтось виявляє велике вміння, майстерність, хист» [12, с. 650]. У словнику синонімів української мови поняття «фах» трактується, як рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань та навичок і є джерелом існування людини, професія, спеціальність; ремесло; кваліфікація (певний рівень, набутий спеціальною підготовкою). [15, с. 650].

У словнику іншомовних слів, «спеціальність» трактується як «галузь виробництва, науки, техніки, мистецтва» або «сфера чий-небудь діяльності, роботи або навчання», а також як «фах», «професія» [17, с. 852]. Термін «фахівець» [12, с. 650] трактується, як той, хто: «досконало володіє якимось фахом»; «має високу кваліфікацію»; «має глибокі знання з певної галузі»; «зробив якесь заняття своєю професією».

Здійснений аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив відсутність єдності думок щодо визначення поняття «професійна компетентність», «фахова компетентність». Так польський науковець В.Фурманек вважає людину компетентною, якщо вона підготовлена до певних видів діяльності [20, с. 14], а професійно компетентною – з відповідною професійною підготовкою [21]. Вітчизняна дослідниця С.Сисоєва зауважує, що сучасне суспільство розглядає фахівця не лише як особистість, яка володіє знаннями, вміннями і навичками у професійній сфері, але й як особистість здатну ефективно діяти у складних, нестандартних ситуаціях, самостійно приймати рішення, вміти спілкуватися з людьми, толерантно ставитись до оточуючих, володіти різноманітними технологіями, методами і засобами професійно-творчого розвитку та саморозвитку, вмінням навчатися впродовж життя. [15]. Досить детальне визначення професійної компетентності фахівця представлено у праці В.Андрущенко, де дане поняття розглядається як складне утворення, основним елементом якого є професійні

знання, що логічно й системно представляють інформацію про навколишній і внутрішній світ людини; професійні уміння як психічні утворення, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; професійні навички – дії, що сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; професійні позиції як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; індивідуально-психологічні особливості фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; внутрішні збудники, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [1, с.25].

Г. Лежніна [11] розглядає професійну компетентність фахівця як індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії, М. Філоненко, як інтегровану особистісну якість, що має систему ключових компетенцій, які дають змогу фахівцеві ефективно здійснювати свою діяльність, самоудосконалюватися [18, с. 96]. У розумінні О. Крюкової професійна компетентність є реалізацією функцій [10], Л. Мітіна під професійною компетенцією розуміє систему знань, умінь і навичок, та способів їх реалізації у професійній діяльності [14]; А. Деркач погоджується з попередньою дослідницею і доповнює таке розуміння цього поняття постійним поширенням професійних знань та умінь особистості [4].

Так, у праці А. Хуторського [19] професійні компетентності – це здатність особистості розв'язувати завдання, які виникають перед нею у процесі професійної кар'єри і не залежать від спеціальності. Класифікація А.Хуторського орієнтована на індивідуальний та професійний розвиток особистості. Він звертає увагу на потребу розвитку соціально-групової компетентності, оскільки майбутня професійна діяльність особистості передбачає взаємовідносини у групі та потребує вміння швидко реагувати у команді. Інший науковець Г.Ібрагімов виділяє наступні професійні компетентності: 1)здатність до системного мислення; 2)здатність до самостійних дій; 3)готовність проявляти відповідальність за виконану роботу; 4)здатність самостійно і ефективно розв'язувати проблеми професійного напрямку; 5)готовність до взаємодії і співробітництва з колегами; 6)готовність до постійного професійного зростання, потреби нових знань; 7)стійка спрямованість до самовдосконалення, до творчої самореалізації; 8)готовність вести здоровий спосіб життя [7].

А. Маркова розрізняє поняття *професійна освіта* і *професійне навчання*. Професійна освіта розглядається як система педагогічних впливів на людину з боку суспільства, яка спрямована на формування необхідних для даного фаху знань, умінь, якостей особистості. Професійна освіта це сприяння людині в процесі здобування нею фаху. У зв'язку з цим, професійну освіту розуміють як результат оволодіння професією і відповідною кваліфікацією, отримання наукових знань, умінь і навичок, особистісних особливостей. Професійна освіта це цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення які навчаються певних професійних рівнів. Професійна освіта будь-якого рівня має забезпечувати здобуття професії відповідної кваліфікації. Головною метою професійного навчання, на думку А.Маркової, є формування особистості фахівця, яка ефективно здійснює професійну діяльність та реалізується у роботі.

До того моменту, коли молода людина потрапляє в сферу професійної діяльності, вона досить тривалий час (близько, 9-11 років) отримує загальну освіту, яка і в цьому відношенні не повинна бути самометою; вона, на думку багатьох педагогів, має стати певною сходинкою формування майбутнього *професіоналізму* - хорошого володіння своєю професією або *професійної компетентності* [8].

Вітчизняні педагоги А. Маркова [13] та Е.Зеєр [5] зазначають наступні види професійної компетентності: 1) *спеціальна (фахова) компетентність*, яка виявляється у здійсненні власне професійної діяльності на досить високому рівні, а також у можливості проектувати свій подальший професійний розвиток; 2)*соціальна компетентність*, що представлена спільною професійною діяльністю, співпрацею та прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування, соціальною відповідальністю за результати своєї праці; 3) *особистісна компетентність*, яка обумовлена рівнем володіння способами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; 4) *індивідуальна компетентність*, яка дає уявлення про способи самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, здатність до професійно-особистісного росту, самоорганізації та самореабілітації. Перераховані вище компетентності, на думку науковця, визначають зрілість людини у професійній діяльності.

Таким чином, з наведених вище тлумачень «професійної компетентності» різними науковцями виділяємо, що «фахова компетентність» є дещо вужчим поняттям, тобто виступає однією з структурних одиниць професійної компетентності. Л. Щербатюк та С.Щербатюк у своїх дослідженнях тлумачать фахову компетентність спеціаліста, як деяку сукупність знань, умінь і навичок з фундаментальних, спеціально-професійних дисциплін, керуючись якими він здатен виконувати свої професійні обов'язки [2]. Б. Шевель розглядає фахову компетентність, як єдність знань, умінь і навичок особистості діяти в різних ситуаціях, які виникають у процесі фахової підготовки та професійної діяльності, та здатності вирішувати професійні завдання [9]. Цікавим є

трактування фахової компетентності Л.Волошко, яка зазначає, що «фахова компетентність – це особливий тип організації спеціальних знань, умінь і навичок фахівця, що забезпечує йому можливість приймати ефективні рішення в процесі професійної діяльності. Фахова компетентність віддзеркалює сутність спеціальності, яку опановує студент, тому може бути схарактеризована як концептуальна основа підготовки фахівця. Вона відображає рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, його професійну ерудицію, що дозволяють успішно вирішувати три класи задач професійної діяльності: стереотипні, діагностичні та евристичні, що передбачені нормативно-правовими документами вищої школи»[3]. Варто погодитись з Ю.Зіньковським, який визначає фахову компетентність, як складову професійної компетентності. На його думку професійна компетентність включає загальнопрофесійний та вузькопрофесійний компоненти. Загальнопрофесійна складова включає в себе професійні вміння та навички, знання; в той час як вузькопрофесійна складається з компонентів, якими визначається та чи інша спеціальність: основи тієї чи іншої дисципліни, техніка, що використовується під час виконання практичних або дослідних робіт. Тобто, вузькопрофесійна компетентність – це фахова компетентність [6]. Зміст поняття «фахова компетентність» представлено у таблиці.

Таблиця 1

Зміст поняття «фахова компетентність»

Поняття «фахова компетентність»	Автор
Системна властивість особистості фахівця, що проявляється в володінні фаховими компетенціями (компетентностями), в умінні користуватися набутими знаннями та вміннями у професійній діяльності, здатності досягати значних результатів в організації професійної діяльності.	К.Бондарева
Сукупність знань, умінь, здібностей і готовності особистості діяти у складній ситуації й вирішувати фахові завдання з високим рівнем невизначеності.	В. Гринько
Інтегральна професійно особистісна характеристика фахівця, до якої належить теоретична та практична готовність виконувати професійні функції.	І.Дроздова
Інтегральне фахове утворення особистості, яке включає сукупність певних компонентів, необхідних для успішного здійснення своєї фахової діяльності .	Енциклопедія освіти
Здатність творчо вирішувати виробничі проблеми, кваліфіковано виконувати усі види фахової діяльності; вміння знаходити і реалізовувати ефективні шляхи вирішення виробничих завдань, здібності до саморозвитку й самоосвіти, володіння високим рівнем мотивації та прагнення до підвищення рівня власної фахової компетентності.	Н. Іполітова
Здатність до діяльності, ґрунтуючись на знаннях і вміннях, відповідно вимогам суспільства та ціннісним орієнтаціям.	Г.Коджаспирова В.Нагайчук
Характеристика фахівця, який є суб'єктом професійної діяльності, яка містить професійні й управлінські знання, фахові вміння та навички, а також особистісно-професійні якості.	В.Копетчук
Підготовленість у межах певної спеціальності до виконання трудової діяльності за конкретною спеціалізацією.	Е.Луговська
Фахові знання персоналу організації, необхідні для вирішення соціальних проблем у межах цілей поставлених перед нею.	В.Кудрявцев
Важлива характеристика теоретичної та практичної підготовки фахівця до фахової діяльності; здатність фахівця кваліфіковано здійснювати свою фахову діяльність згідно з посадовими компетенціями .	А.Новиков
Визначається базовими знаннями та вміннями, ціннісними орієнтирами фахівця, мотивами його діяльності, розумінням себе самого у світі і світу навколо себе, стилем стосунків з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку творчого потенціалу.	Н.Кононец
Здатність фахівця кваліфіковано здійснювати свою фахову діяльність згідно з посадовими компетенціями.	
Важлива характеристика практичної та теоретичної підготовленості фахівця до здійснення фахової діяльності	Б.Шевель
Володіння людиною певним набором спеціальних компетентностей, що дозволяють людині використовувати свій потенціал, здійснювати складні види діяльності, оперативно й успішно адаптуватися у професійному середовищі, включаючи ціннісне відношення до професійної ситуації, у рамках якої він діє.	Е. Гринченко

Аналіз різних підходів до означення поняття «фахова компетентність» дозволив виділити чотири основних професійно важливих якостей молодшого медичного спеціаліста, які впливають на ефективність діяльності та успішність її оволодіння.

Схема 1



Розглядаючи основні напрямки реформування охорони здоров'я в сучасних умовах розвитку медичної науки і практики, виникла необхідність підвищення рівня підготовки молодших медичних спеціалістів шляхом впровадження нових технологій в охорону здоров'я. Такі фахівці потрібні не лише в якості добросовісного виконавця професійних обов'язків з високим рівнем сформованості фахових знань, умінь і навичок, а й такого, який має творчий підхід, життєві цінності, вміє враховувати психологічні особливості пацієнтів та колег, з високою адаптивністю і здатністю до самовдосконалення та саморозвитку.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців багато вчених пов'язують з реалізацією міжпредметних зв'язків, що забезпечують професійну спрямованість навчання Л. Борисюк, М. Демянчук, О.Дубасенюк, Н.Стучинська. Проблемою професійної спрямованості у процесі вивчення природничих дисциплін у середніх професійних навчальних закладах в різний час займалися В. Макаренко, Я. Бродський, В. Копетчук, А. Волосенко.

Таблиця 2

Визначення фахової компетентності медичних працівників

Автор	Визначення
В.Макаренко	Інтегральна система компетентностей, які сприяють раціональній реалізації фахового потенціалу майбутніх лікарів.
З.Шарлович	Інтегративно-змістова, комплексно-структурована характеристика, яка поєднує сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, переконань, настанов та особистісних характеристик фахівця, керуючись якими він визначає цілі професійної діяльності і здатний виконувати обов'язки відповідно до освітньої кваліфікаційної характеристики.
І.Радзієвська	Усі знання, уміння та навички, що придбані нею у процесі теоретичного навчання та практичної діяльності: «знання» – формуються на етапі теоретичного навчання, те, що студент знає і пам'ятає; «уміння» – формуються у процесі вивчення фахових дисциплін, те що студент може, при необхідності, виконати; «навички» – формуються під час практичного навчання, це добре відпрацьовані і доведені до автоматизму уміння, для медичної сестри це – виконання медсестринських маніпуляцій.

На нашу думку, саме сформована у процесі навчання фахова компетентність майбутнього молодшого медичного спеціаліста є початковим базисом, який забезпечує його ефективну діяльність на робочому місці, проте вимагає розвитку компетентності впродовж усієї професійної діяльності.

У своєму подальшому дослідженні будемо розглядати поняття «фахова компетентність майбутнього молодшого медичного спеціаліста» як здатність у своїй професійній діяльності розуміти та аналізувати характер професійних проблем, використовувати знання, вміння і навички отримані в навчальному закладі та бути готовим до постійного саморозвитку і самовдосконалення, інтегрувати ці знання за допомогою клінічного мислення, та передавати їх у процесі комунікації з пацієнтом та колегами, приймати правильні рішення, реалізовувати їх і нести за них відповідальність, згідно етичних принципів, володіти методами самоконтролю, уміти злагоджено і ефективно працювати у колективі, реалізовувати власний потенціал, для формування і розвитку своєї фахової компетентності.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5-9.
2. Беннер, П. От новичка к профессионалу [Текст] / П. Беннер. - М. : ВУНМЦ, 1998.-206 с.
3. Волошко Л.Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу /Л. Б. Волошко // Наука і сучасність : [зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. –Т. 48. – С. 22–32.
4. Деркач А. А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности / А. А. Деркач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся [под ред. А. Бодалева, В. Ляудис]. – М., 1980. – 25 с.
5. Зеер Э.Ф. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 4. – С.23-30.
6. Зіньковський Ю. Компетентісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах / Ю. Зіньковський, Г. Мірських // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2008. – № 31. – С. 14–21.
7. Ибрагимов, Г. И. Критерии оценки качества подготовки специалистов среднего звена [Текст] / Г. И. Ибрагимов // Специалист. - 2004. - № 5. - С. 32-35.
8. Ельбрехт О. Компетентісний підхід як методологічна основа формування змісту професійної підготовки менеджерів / О. Ельбрехт // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб.наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Вип. LVIII. – Ч. III. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 266 с. – С. 54–63.
8. Концепція розвитку вищої медичної освіти. – Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Академії медичних наук України від 12.09.2008 р. № 522/51.
9. Концепція розвитку вищої медичної освіти. – Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Академії медичних наук України від 12.09.2008 р. № 522/51.
10. Крюкова Е. А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающихся педагогических средств: дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Елена Александровна Крюкова. – Волгоград, 2000. – 180 с.
11. Лежнина Г. В. Профессиональная компетентность в образовательном процессе медицинского училища / Г. В. Лежнина // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 10. – С. 28–29.
12. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. : 200000 сл. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпучко. – К. : Аконіт, 2006. – Т. 3 : П–Я. – 862 с.
13. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ “Знание”, 1996. – 308 с.
14. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учебн. пособие / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 368 с.
15. Полюга, Л. М. Словник синонімів української мови [Текст] / Л.М.Полюга. - К. : Довіра, 2001. - 477 с.
16. Сисоєва С. О. Формування психолого-педагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / С. О. Сисоєва // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжн. наук.-практ. конф. 22-24 квітня 2009 р., Київ – Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 35–37.
17. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – К. : Головна редакція УРЕ, 1974. – 776 с.
18. Філоненко М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : монографія / Мирослава Філоненко. – Київ: Центр учбової літератури, 2015. – 334 с.
19. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской: Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г.
20. Furmanek W. Kompetencje – proba określenia pojęcia / W. Furmanek // Edukacja Ogolnotechniczna. – 1997. – nr. 7. – S. 12–18.
21. Furmanek W. Kompetencje ogolnotechniczne w edukacji szesczszkolnej / W. Furmanek // Edukacja Ogolnotechniczna nauczycieli klas I–III / red. K. Kraszewski. – Rzeszow-Krakow: Wyd. Oświatowe, 1998. – S. 7–21.

РОЗДІЛ 4

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ В КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ

УДК 004.4:004.51

А.М. Вітюк, Т.В. Куленко, м. Вінниця, Україна
A.M. Vitiuk, T.V. Kulenko, Vinnytsia, Ukraine
vityk.a.m@gmail.com

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БІНОКУЛЯРНИХ ВІДЕООКУЛЯРІВ ІЗ ДОПОВНЕНОЮ РЕАЛЬНІСТЮ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РІЗНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ КОЛЕДЖУ

Анотація. У статті розглянуто використання технології віртуальної реальності на заняттях зі студентами, які навчаються в коледжі. Показано застосування цієї технології на прикладі використання бінокулярних відеоокулярів із доповненою реальністю. Розглянуто основні ідеї використання даної технології на прикладах окремих предметів та описано основні програмні засоби, які можна використати під час проведення різного типу занять. Проаналізовано основні переваги та недоліки використання такої інноваційної технології.

Авторами описано питання важливості та актуальності віртуалізації реальності. Оскільки така технологія породжує відчуття комфортності на заняттях у студентів та викладачів. І, крім цього, є важливим інструментом оптимізації реальності. Варто зазначити, що використання різного змісту програмного забезпечення віртуальної реальності чи тренажерів цього самого типу гармонійно доповнює та насичує будь-яке заняття новизною і цікавістю для студентів. Як показує досвід, вказана технологія спрощує роботу викладача під час пояснення та демонстрації достатньо важких тем, що вимагають візуалізації.

Ключові слова: технологія, віртуальна реальність, бінокулярні відеоокуляри, програмне забезпечення, віртуалізація, тренажери віртуальної реальності, оптимізація, заняття.

Abstracts. The article discusses the use of technology of virtual and augmented reality at classes at college. The application of this technology is shown on the example of the use of binocular video glasses with the available virtual and augmented reality. The main ideas of using this technology on examples of certain subjects are considered and the main software tools that can be used during different types of classes are described. The main advantages and disadvantages of using such innovative technology are analyzed.

The authors describe the importance and urgency of virtualization of reality as this kind of technology generates a sense of comfort in classrooms for students and teachers. And, in addition, it is an important tool for optimizing reality. It should be noted that the use of different types of virtual reality software or simulators of the same type harmoniously complements and enriches any kind of activity with novelty and curiosity for students. And it also makes it easier for the teacher to explain and demonstrate rather difficult topics that require visualization.

Key words: technology, virtual and augmented reality, binocular video glasses, software, virtualization, simulators of virtual reality, optimization, classes.

Постановка проблеми. На сьогодні існує безліч інноваційних методів навчання для студентів різного типу навчальних закладів. В умовах сучасності впровадження технологій, використання нестандартних методів навчання стає все актуальнішою невід'ємною частиною навчального процесу. Важливо не лише правильно подати теоретичний матеріал, а й продемонструвати студентам практичне застосування отриманих знань. Тому не дивно, що широкого розголосу та застосування набуває достатньо новий метод навчання – використання віртуальної реальності. Дані технології часто почали застосовувати під час вивчення проектування певного обладнання та в області архітектури, оскільки з їх допомогою легко дослідити та перетворити модель у реальність.

Проте, варто зазначити, що це не межа застосування віртуальної реальності. Як показує практика, студентам різних спеціальностей можна пропонувати працювати у віртуальній реальності, використовуючи певного типу тренажери. Крім цього, потрібно сказати, що використання даної технології можна впровадити в процесі вивчення шкільних предметів.

Дана технологія є близькою для студентів сучасного покоління, тому питання про зацікавленість не виникатиме взагалі. Головне завдання викладача у цій справі – правильно підібрати програмне забезпечення.

Аналіз попередніх досліджень. В умовах сьогодення існує значна кількість джерел, які розглядають технології віртуальної реальності. У них описано переваги використання в навчальному процесі даної інноваційної технології та, разом з тим, вказано і на певні їх недоліки. Звичайно, ця технологія є досить новою і повністю не розкрита. Розвиток освітнього простору з доповненою реальністю вимагає нових підходів, нових методів викладання та вибору середовища. Такі середовища можуть містити модель предмета вивчення, репрезентовану за допомогою сучасних засобів візуалізації, віртуальної реальності, імітації експерименту; підсистему фіксації проблемних ситуацій, постановки та розв'язання різноманітних задач, а також оцінювання результатів навчання [1, с.85]. Проблемою віртуальної реальності займалися багато дослідників, серед них М. Кастельс, Н. Носов, О. Катаєв, Д. Муза, С. Дацюк та багато інших. І М. Кастельс доходить ґрунтовного висновку, що «нова комунікаційна система радикально трансформує простір і час, фундаментальні виміри людського життя» [2, с.300]. Окрім розробок методики використання віртуальної реальності важливим аспектом є психологічна і соціальна готовність використання цієї технології. Ці аспекти докладно описані в роботах Ч. Тарта, М. Постера, С. Дацюка. Треба сказати, що «наразі ставиться питання про створення єдиної теорії віртуальної реальності. Про медіа в тому аспекті, який нас цікавить, писали Маршал Мак Люен, Ж. Бодрийяр, М. Кастельс, Х.У. Гумбрехт, Марк Дейзе, Н. Костенко, М. Физерстоун, Франц Кіттлер. [3, с.109]. Вчені і досі досліджують вплив на людську свідомість використання віртуальної реальності, можливості її правильного застосування та проблеми об'єктивного сприйняття цієї технології.

Мета статті полягає у розгляді використання технологій віртуальної реальності під час вивчення різних навчальних дисциплін студентами коледжу, описі переваг та недоліків даної технології, а також розгляд програмного забезпечення на прикладі використання бінокулярних відеоокулярів із доповненою реальністю.

Виклад основного матеріалу. В освіті існує два поняття – віртуальна (VR) та доповнена реальність (AR). «Відмінність доповненої реальності від її збагаченого варіанту, віртуальної реальності, (virtual reality, VR) в тому, що у VR людина одягає шолом із вмонтованим дисплеєм, при цьому положення голови відстежується за допомогою вмонтованих у шолом датчиків, а положення рук – за допомогою спеціальних рукавичок» [4,с.87]. Перевагою використання технології VR/AR в освітньому процесі є те, що у студентів з'являється можливість «відчувати» і краще запам'ятовувати. Студент може випробувати те, що було неможливо випробувати раніше, і стати краще підготовленим до тих випадків, коли такий досвід відбувається у реальному житті.

Основна функціональність VR в освіті полягає в тому, щоб навчити студентів орієнтуватися в життєвих ситуаціях через віртуальне середовище. Чим більше студент вміє брати участь у життєвих змодельованих ситуаціях, тим легше йому відчувати зв'язок із предметним матеріалом та застосовувати на практиці отримані теоретичні знання.

Так, наприклад, ми у коледжі (Вінницький торговельно-економічний коледж КНТЕУ) використовуємо бінокулярні відеоокуляри з доповненою реальністю в процесі вивчення різних шкільних предметів та фахових дисциплін. Використання даної технології проходить у декілька етапів:

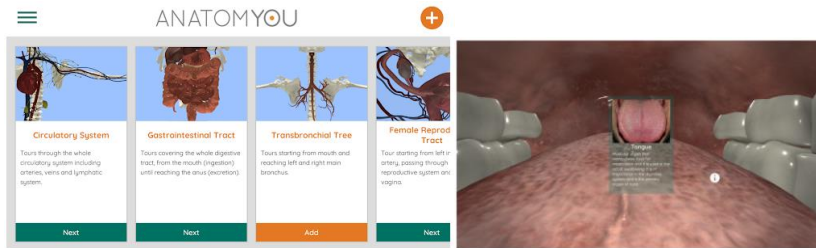
1. На окуляри встановлюються певні додатки.
2. Викладач моделює ситуацію чи процес, які можна продемонструвати на занятті.
3. Окуляри підключаються до проєкційного обладнання, щоб усі студенти в аудиторії змогли спостерігати за моделлю розв'язання ситуації або побачити дослідження певних об'єктів.
4. Залежно від заняття, окуляри використовуються як викладачем, так і студентами.

Для запровадження даної технології коледжем було придбано окуляри Epson Moverio BT-200, разом із адаптером – Wireless miracast Wifi HDMI. Відповідно до предмету, дисципліни та ситуації, викладач обирає та встановлює певне потрібне програмне забезпечення.



Найчастіше викладачі коледжу використовують наступні додатки.

1. Anatomyou VR | Human Anatomy



Anatomyou VR є навчальним мобільним додатком, за допомогою якого можна вивчати анатомію людини під іншим кутом зору.

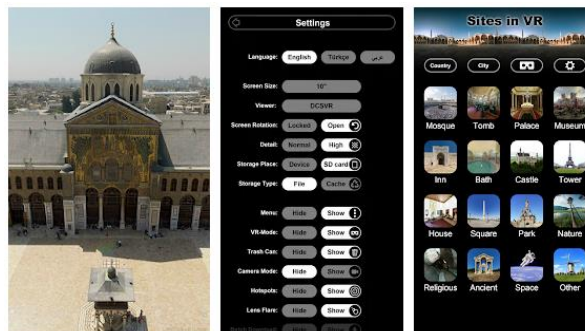
Використовуючи віртуальну реальність, користувач стає частиною анатомії людини і має можливість переміщатися вздовж анатомічних структур: кровоносної, дихальної, травної, сечостатевої, слізних і жіночої репродуктивної системи.

Студенти-гості, які присутні в аудиторії, мають можливість безкоштовного доступу до деяких навігаційних маршрутів практично будь-якої зі згаданої системи.

Anatomyou VR може використовуватися в двох різних режимах: віртуальна реальність і повний екран.

Даний додаток допомагає студентам вивчити будову людини.

2. Sites in VR

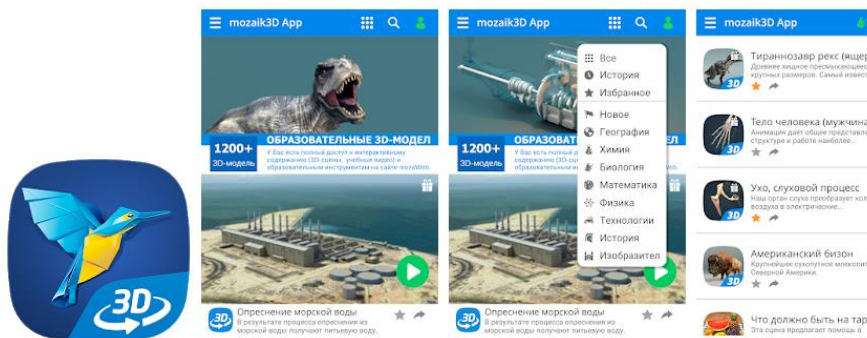


Даний додаток – це віртуальні екскурсії до Туреччини, Єгипту, Саудівської Аравії, Сирії, Марокко, Кувейту, Ємену, Македонії, Голландії, Бельгії, Франції, Італії, Греції та Косово. Він дає змогу вивчати чудеса ісламської архітектури, відвідувати мечеті, могили, палаці султанів, музеї, пансіонати, басейни, замки, башти, старовинні будинки, квадрати, парки, природа, релігійні сади, древні міста, космос та інші місця з більш ніж тисячею 360-градусними панорамними зображеннями високої якості. Цікавим елементом додатку є підняття на Ейфелеву вежу, можливість зайти всередину єгипетських пірамід і навіть відвідати Марс!

Додаток Sites in VR викладачі нашого коледжу використовують найбільше на навчальних заняттях для студентів спеціальності «Туризм» як тренажер проведення віртуальних екскурсій, а також для моделювання різних фахових ситуацій.

Також даний додаток використовують викладачі під час проведення занять з історії, географії, культурології.

3. Mozaik3d app



Додаток Mozaik3d легко завантажити та відкрити в планшеті, смартфоні чи 3D- окулярах. Він містить понад 1200 навчальних 3D-сцен.

Анімації рекомендуються насамперед учням 8-18 років.

Цей додаток допоможе в навчанні, адже, використовуючи його, викладачам досить легко свої заняття зробити ще цікавішими.

Інтерактивні освітні сцени, пов'язані з історією, технологіями, фізикою, математикою, біологією, хімією, географією та образотворчим мистецтвом, перетворюють навчання в захоплюючу пригоду.

У даному додатку інтерактивні сцени можна обертати, збільшувати або розглядати під заздалегідь заданим кутом. Попередньо задані види дозволяють легко переміщатися по всій сцені. Більшість 3D-сцен включає в себе мовний супровід і вбудовані анімації. Сцени містять також написи, захоплюючі ігри, анімовані завдання і інші візуальні елементи. 3D-сцени доступні на декількох мовах, що дає також можливість вивчати і практикувати іноземні мови.

У режимі віртуальної реальності нахилом голови праворуч або ліворуч можна відобразити панель навігації. Щоб включити і вимкнути рух під час прогулянки потрібно подивитися вниз.

Це один із найцікавіших додатків з різними 3D сценами посорттованими за групами. У нашому коледжі даним додатком користуються не лише викладачі, що викладають шкільні предмети, а й викладачі фахових дисциплін, оскільки у ньому легко знайти потрібні сцени та використовувати їх під час проведення занять.

4. Sky Map



Sky Map – це ручний планетарій для пристрою Android. Викладачі нашого використовують його для визначення зірок, планет, туманностей тощо.

Додаток є незамінним атрибутом на заняттях з астрономії для вивчення різноманітних об'єктів на лекціях та практичних роботах. Як показує практика, студенти із захопленням сприймають інформацію подану за допомогою даного додатку. Проведення лабораторних робіт, пов'язаних із визначенням будь-якого типу величин, перетворюється у захоплюючу подорож. Студенти активно обчислюють всі величини після об'ємного сприймання матеріалу.

5. Augment - Доповнена реальність



Bring your 2D print materials to life



Augment – це додаток для мобільних пристроїв, який дозволяє нам і нашим студентам візуалізувати 3D-моделі в доповненій реальності, інтегрованої в реальному часі, в натуральному вигляді. Augment – це хороший додаток для візуалізації різних об'єктів, які можна знайти в бібліотеці.

Викладачі коледжу використовують додаток Augment для візуалізації різних об'ємних моделей під час проведення занять з математики, біології, фізики, географії, біології та інших шкільних предметів чи навчальних дисциплін. Так, наприклад, у процесі вивчення окремих тем з математики даний додаток є незамінним помічником для візуального подання стереометричних математичних рисунків

Висновки. Таким чином, нами описано лише деякі можливості роботи з бінокулярними окулярами з доповненою реальністю. Варто зазначити, що це далеко не всі додатки, які можна застосувати на заняттях різного типу викладачами коледжу.

Якщо ще декілька років назад викладачам нашого коледжу було важко знайти додатки, які можна було використовувати на окулярах доповненої реальності, то сьогодні ми не уявляємо роботи без них під час викладання майже всіх шкільних предметів чи фахових дисциплін.

Перевагами окулярів Epson Moverio BT-200 є те, що вони працюють під керівництвом операційної системи Android, як і більшість планшетів чи мобільних телефонів. Тому всі додатки можуть встановлювати не лише на окуляри, а і на інші пристрої, і одночасно використовувати як викладачі, так і студенти на заняттях. І, як показує досвід, навчання стає цікавішим, а аудиторні заняття більш результативнішими і яскравішими.

Звичайно, є певні недоліки у використанні даного програмного забезпечення, адже його застосування ставить багато вимог не лише в процесі підготовки викладача до заняття, а й перед адміністрацією коледжу, оскільки потрібно мати багато аудиторій обладнаних необхідним технічним оснащенням.

Список використаних джерел:

1. Шишкіна М. П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій у контексті формування освітнього середовища / М. П. Шишкіна // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: зб. наук. праць [За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука] / Інститут засобів навчання АПН України. – Київ: Атіка, 2004. – С.81–88.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – Москва : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
3. Носов Н. А. Словарь виртуальных терминов / Н. А. Носов // Труды лаборатории виртуалистики. – Вып. 7, Труды Центра профориентации. – Москва: Путь, 2000. – 69 с.
4. Польська Т. Д. Філософські аспекти віртуальної реальності й феномен «невидимості» (invisibility) медіа / Польська Т. Д. // [Електронний ресурс] режим доступу: http://www.apfs.in.ua/v8_2015/32.pdf
5. Грицан П.А. Україна: перспективи і сучасне використання технології доповненої реальності: Міжвуз. зб.: Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво / Грицан П.А. – Луцьк, 2011.
6. Кириленко К.М. Культура і наука: підручник для студентів вищих навчальних закладів / К.М. Кириленко. – Київ: ТОВ Агентство Україна, 2015. – 400 с.
7. Кріс Коло Віртуальна реальність: наступне покоління освіти, навчання та навчання / Кріс Коло // [Електронний ресурс] режим доступу: <https://www.forbes.com/sites/forbesagencycouncil/2017/12/13/virtual-reality-the-next-generation-of-education-learning-and-training/#42bded32733f>

УДК 373.2/.3.015.3:159.928.22

О.П. Демченко, Вінниця, Україна / O.P.Demchenko, Vinnitsa, Ukraine
d_elenapr@ukr.net

**ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ПОНЯТЬ «ОБДАРОВАНА ДИТИНА» І «ДИТЯЧА ОБДАРОВАНІСТЬ»
У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

Анотація. Закцентовано на важливості розширення напрямів наукових розробок проблеми обдарованості в сучасному психолого-педагогічному дискурсі та показано нові напрями вивчення такого наукового феномену. Виділено суперечності в теоретичних дослідженнях обдарованості та практичній роботі з обдарованими дітьми. Показано різні підходи до пояснення базових термінів у теорії обдарованості, відсутність єдиного підходу до їх тлумачення. Проаналізовано співвідношення понять «обдарованість», «обдарована дитина», «дитяча обдарованість», «вікова обдарованість». З'ясовано, що нерідко розуміння явища «обдарована дитина» пов'язувалося з випереджувальним розумовим розвитком і успіхами в навчанні. Узагальнено підходи вчених щодо виділення проявів / індикаторів обдарованості. Визначено низку ознак, за якими можна ідентифікувати дитину як потенційно обдаровану. Виявлено позиції дослідників щодо наукової коректності використання термінів «обдарована дитина» і «дитяча обдарованість» стосовно особистості, яка проявляє вищі здібності та досягає більших успіхів у певному виді діяльності порівняно з ровесниками. Представлено науковий підхід, згідно якого дитяча обдарованість вважається якістю психіки, що знаходиться в процесі становлення; потенціалом особистості, який може бути реалізованим залежно від низки сприятливих чинників. Наголошено на існуванні ефекту інверсії розвитку обдарованості.

Ключові слова: здібності, обдарованість, обдарована дитина, дитяча обдарованість, вікова обдарованість, ознаки обдарованості, дитина з проявами обдарованості, типи обдарованих дітей, дитина

з проявами соціальної обдарованості, ефект інверсії розвитку обдарованості.

Abstract. *The importance of expanding directions of scientific developments of the giftedness problem in contemporary psychological and pedagogical discourse is emphasized and new directions of studying such scientific phenomenon are shown. Contradictions in theoretical studies of giftedness and in practical work with gifted children are highlighted. Different approaches to the explanation of basic terms in the theory of giftedness, lack of a unified approach to their interpretation are shown. The correlation of concepts «giftedness», «gifted child», «child giftedness» and «age giftedness» is analyzed. It is found out that quite often the understanding of the phenomenon «gifted child» was associated with an outpacing mental development and successes in learning. Approaches of scientists to the allocation of manifestations / indicators of giftedness are generalized. A number of features according to which we can identify a child as potentially gifted are defined. Researchers' positions regarding the scientific correctness of using terms «gifted child» and «child giftedness» in relation to the personality who shows the higher abilities and achieves greater success in a particular kind of activity compared to peers are found out. The scientific approach is presented, according to which child giftedness is considered to be the quality of the psyche that is in the process of becoming, the personality potential, which can be realized depending on a number of favorable factors. The existence of the inversion effect of giftedness development is emphasized.*

Key words: *abilities, giftedness, gifted child, child giftedness, age giftedness, features of giftedness, child with manifestations of giftedness, types of gifted children, child with manifestations of social giftedness, inversion effect of giftedness.*

Постановка проблеми. В останні десятиліття в низці розвинених країн світу формується система спеціальної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з талановитими й обдарованими дітьми, які проявляють неординарні здібності в різних видах діяльності, нестандартно мислять і відрізняються оригінальними способами вирішення завдань.

В Україні допоки прослідковується низка проблем у професійній освіті педагогів, умотивованих і здатних до роботи з обдарованими дітьми. Основою становлення компетентності таких учителів має стати сучасна теорія обдарованості, яка буде творчо трансформована ними в процесі ідентифікації проявів обдарованості в дітей і створення сприятливих умов для розгортання індивідуальних потенціалів здібних і талановитих учнів.

Однак професійно-педагогічні знання, яких набувають майбутні фахівці психолого-педагогічного профілю, частково враховують специфіку роботи з обдарованими дітьми і лише імпліцитно представлені в змісті дисциплін, які вивчають студенти. Вища школа переважно орієнтує майбутніх педагогів на роботу з дітьми, в яких рівень задатків і здібностей знаходиться на умовній віковій нормі; та лише перманентно готує до роботи з обдарованими особистостями.

Аналіз попередніх досліджень. Узагальнення психолого-педагогічного масиву, який включає як праці окремих дослідників, так і результати експериментування наукових колективів, присвячених проблемі обдарованості, виявив дві важливі тенденції. З одного боку, дослідження вчених (О.Антонова, М.Баграмянц, М.Івлева, В.Іноземцев, О.Матюшкін, Н.Пінчук та ін.) спрямовуються на *впорядкування, узагальнення і систематизацію наявних концепцій і підходів до пояснення феномену обдарованості, виділяють етапи, напрями, головні тенденції в його розробці та окреслюють малодосліджені й дискусійні аспекти.* З другого боку, в сучасному психологічному дискурсі *започатковані експериментування в нових наукових ракурсах, серед яких:*

– пояснення обдарованості як асинхронного розвитку (О.Бевз, Л.Виготський, К. Домбровський, Н. Поморцев, Р. Семенова, Дж.Террассьє, А.Роупер, Н.Сельдінська, Л.Сільверман, Є. Столбова, Н. Теличко, С. Цветкова, Л.Холлінгворт та ін.);

– з'ясування вікових особливостей прояву ознак обдарованості (Н.Дружинін, Н.Лейтес, М.Холодна, В.Шадріков та ін.);

– визначення співвідношення когнітивних і особистісних чинників розвитку обдарованості (Г. Айзенк, Д. Гоулман Ке де Врі, Р. Пономарева-Семенова, Є. Худобіна та ін.);

– дослідження соціально-психологічних проблем обдарованих дітей (Ю.Бабаєва, Ю.Гільбух, О.Лосієвська, О.Савенков, Е.Уйтмор, О.Фокіна, Л.Холлінгзуорт, Е.Циганкова, В.Чудновський, О.Щебланова та ін.);

– аналіз труднощів соціалізації й адаптації обдарованих дітей (Н.Завгородня, О.Марінушкіна, А.Мудрик, А.Петровський, Л.Токарева, Л.Туріщева, Г.Френсіс, Л.Холлінгзуорт, О.Щелбанова та ін.);

– вивчення особливих потреб обдарованих учнів у контексті організації інклюзивної освіти (Дж.Галехер, О.Зайцева, І.Демченко, В.Валетов, Н.Лебедев, І.Карповіч, Г.Кіт, А.Колупаєва, Н. Отрох, Г.Тарасенко та ін.);

– розробка шляхів й методик підготовки фахівців до розвитку обдарованості (В.Демченко, С.Маркова, Г.Тригубець, Г.Тарасова, І.Ушатікова, В.Ушмарова, М.Федоров та ін.) тощо.

Не зважаючи на активні розробки в сфері обдарованості, в цій науковій площині спостерігається низка протиріч, зокрема, між: проведенням численних досліджень у сфері обдарованості, з одного боку; та наявністю,

нерідко невідповідністю, різних підходів, концепцій, теорій щодо пояснення природи, сутності, структури такого явища, домінуванням когнітивного підходу, з другого боку. До того ж, відзначимо деяку неупорядкованість наукового тезаурусу, оскільки в обігу окрім поняття «обдарованість» використовується декілька його похідних («дитяча обдарованість», «обдарована дитина», «ознаки / прояви обдарованості» і «дитина з проявами обдарованості»), щодо співвідношення яких немає єдиної точки зору.

Мета статті – проаналізувати різні підходи до пояснення базових понять у контексті теорії обдарованості, показати співвідношення та наукову коректність використання дефініцій «обдарована дитина», «дитяча обдарованість» у наукових дослідженнях та освітній практиці.

Виклад основного матеріалу. Словосполучення «обдарована дитина», яке на сьогодні є достатньо вживаним у зарубіжному й вітчизняному психолого-педагогічному тезаурусі, використовується в науковому обігу поряд з терміном «обдарованість» з другої половини ХХ століття. В останні десятиліття відбуваються активні дослідження специфіки прояву обдарованості в дитячі роки, узагальнення яких дозволило сформулювати наступні наукові ремарки.

➤ *Обдарованою вважається дитина, рівень розвитку здібностей якої перевищує умовну вікову норму, завдяки чому вона досягає вищих успіхів порівняно з ровесниками.* Актуальною в українській психолого-педагогічній науці кінця минулого сторіччя є позиція В.Моляка [5] щодо характеристики обдарованої дитини як такої, що вирізняється з-поміж своїх однолітків яскравими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує його певні умовні середні показники.

У «Робочій концепції обдарованості» [11] обдарованою вважається дитина з яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (з внутрішніми передумовами для таких досягнень) у певному виді діяльності. Автори концепції пропонують розглядати дитячу обдарованість та аспекти її проявів у дитини в конкретний період. У свою чергу Н.Дружинін зазначає, що для обдарованої дитини визначальними є яскраві, очевидні, подекуди видатні досягнення [3, с. 353].

За даними О. Бурова та В.Камишина, обдарованість проявляється у тій чи іншій сфері діяльності або декількох з них у вигляді успішності діяльності, тобто досягнення певних результатів, які можна зазвичай виміряти у якісній або кількісній (показники безпосередньої діяльності або виконання спеціальних діагностичних тестів) мірі [1, с. 5-9].

➤ *Тривалий час основним критерієм для ідентифікації дітей як обдарованих була їхня успішність, що звужувало їх коло до інтелектуально чи академічно високо здібних особистостей.* У вітчизняній літературі зустрічаємо підхід, за якого обдарованою вважалася дитина, в якій виявлено ранні прояви здібностей і високий рівень їх розвитку, передусім інтелектуальних. Часто пояснення сутності категорії «обдарована дитина» пов'язувалося з випереджувальним розумовим розвитком і передусім успіхами в навчанні. Так, обдаровані діти – це ті, в кого «у ранньому віці виявляються здібності та здатність до виконання певних видів діяльності. За здібностями обдаровані діти далеко випереджають своїх ровесників. Відчутною ознакою обдарованості дитини є випереджаючий розвиток її інтелекту щодо її віку. [8, с. 107].

Характеристика обдарованої дитини в такому розумінні була запропонована Департаментом Освіти США і використовується в цій країні на наукову рівні й та в освітньо-виховній практиці. Зокрема, в документі йдеться, що обдаровані та талановиті діти – це діти, яких виявили професійно кваліфіковані особи, і які завдяки надзвичайним здібностям здатні на високу успішність. Вони потребують особливих освітніх програм, що виходять за межі тих, які надаються звичайною школою, щоб реалізувати їхній внесок у власний розвиток і розвиток суспільства [20].

Акцент на розумовому потенціалові обдарованої дитини та успіхах у навчанні роблять польські вчені. У польському енциклопедичному словнику визначено, що обдарований учень – це «особа, яка характеризується високим рівнем інтелекту (IQ вищий 130), легкістю в навчанні, високими досягненнями в науці, спеціальними здібностями, вищими за середні, широким колом інтересів, сильною мотивацією до науки, а також творчими досягненнями» [19, с. 97].

➤ *Розширення в останні роки кола дітей, яких можна вважати обдарованими.* У зв'язку з цим привертає увагу позиція американських учених, які за основу характеристики такої категорії дітей беруть суттєві досягнення порівняно з іншими представниками своєї вікової групи не лише в навчанні, а і в інших важливих видах діяльності. Так, Б.Кларк [18] вважає, що до кола обдарованих дітей належать ті, хто показує / може показувати високий рівень виконання чого-небудь у якійсь зі сфер діяльності завдяки своєму просунутому й прискореному розвитку. В такому контексті обдарованими вважаються діти, які демонструють високі досягнення в наступних сферах: інтелектуальній, академічних досягнень, творчого і продуктивного мислення, спілкування або лідерства. Відповідно американська наука визначає критерієм обдарованості високі досягнення, які діти можуть проявляти в будь-якому виді діяльності. Хоча в названому підході художні та рухові здібності залишилися поза контекстом пояснення феномену «обдаровані діти» і віднесені до прояву таланту.

У джерелах останніх років до обдарованих / талановитих відносять тих, хто виявляє високий рівень тієї або іншої спеціальної чи загальної обдарованості. До того ж зазначається, що в середньому вік прояву обдарованості в різних сферах неоднаковий: схильність до мистецтва виступає раніше, ніж до наук; в науковій сфері раніше інших формується обдарованість до математики [14, с. 259].

Поділяємо позицію сучасних українських учених, які окреслили коло обдарованих дітей, вказавши конкретні види обдарованості. Зокрема, обдаровані – це діти, які значно випереджають своїх однолітків у розумовому розвитку; діти, які демонструють загальну (здібності до різних галузей діяльності) або спеціальну (музичну, художню, технічну, психомоторну, соціальну тощо) обдарованість [4, с.140].

➤ *Обдарованість дитини вважається її потенціалом, який може бути / або не бути реалізованим.* На думку, О. Щербанової [16], дитяча обдарованість – це потенційні можливості дітей, які будуть реалізовані залежно від багатьох сприятливих чинників, зокрема, соціального оточення. Загальну обдарованість дітей вона пояснює як високий творчий потенціал – єдина та цілісна характеристика дитини, що складається в процесі її психічного розвитку як результат системної взаємодії особистісних властивостей і умов оточення, яка є особливо сприятливою внутрішньою передумовою подальшого розвитку.

У свою чергу, О.Музика [6] наголошує на складності явища обдарованості як інтегрального особистісного утворення і зазначає, що наявні високі вроджені задатки можуть й не перерости в здібності, відповідно – в обдарованість. За переконанням ученого, «обдаровані діти вирізняються з-поміж інших не вродженими задатками, а тим, що вони стали на шлях розвитку обдарованості.

➤ *Дитяча обдарованість є одним з видів вікової обдарованості, який виділено за критерієм віку і може бути тимчасовим явищем.* Термін «вікова обдарованість» був уведений у науковий обіг Н.Лейтесом [10], специфіка якого полягає в тому, що феномен обдарованості визначається особливостями становлення людини в дитинстві, зумовленими саме цим періодом. Він вважає, що перевага терміну «вікова обдарованість», перш за все, в тому, що він має і деяке пояснювальне значення, показуючи, що ознаки обдарованості дитини можуть виникати з можливостей дитинства. Головне ж, застосовуючи термін «вікова обдарованість», учений привернув увагу до того, що дитина має певні вікові характеристики, які не завжди зумовлюють її майбутні особливості.

Зміст дитячої обдарованості як одного з видів обдарованості, на думку Н.Лейтеса [10], полягає у більш високому рівні досягнень дитини в якійсь діяльності порівняно з досягненнями інших дітей цього віку, є складнішим у плані розуміння оточуючими, оскільки «індивідуальне і вікове виступають спільно, в єдності» і «непросто виділити власне індивідуальне, відносно незалежне від вікового».

Дослідник [10] резюмує, що дитяча обдарованість – це не вічний дарунок, а феномен дитинства, який може мати тимчасовий характер, а може і трансформуватися в «дорослу обдарованість», творчі досягнення в професійній діяльності особистості. На його думку, наступні інтелектуальні успіхи залежать також від особистісних якостей дитини (мотивації, волі), умов становлення та виконання професійної діяльності дорослої людини. Незвичайні можливості дитини на тому чи іншому віковому етапі ще не означають збереження такого рівня і своєрідності її можливостей в наступні і більш зрілі роки.

У свою чергу, В.Юркевич [17] наголошує на так званих сенситивних періодах розвитку здібностей. Дослідницею було з'ясовано, що для розвитку різних спеціальних здібностей існують певні, періоди, протягом яких цей процес йде найбільш прискореними темпами і найбільш успішно.

Привертає увагу позиція М.Холодної, яка, досліджуючи особливості прояву обдарованості в дитячому віці та причини її зникнення в окремих дітей, виявила «*ефект інверсії розвитку обдарованості*» (зміна одного стану на прямо протилежний: був обдарованим – перестав бути обдарованим; не був обдарованим – став обдарованим) [15, с. 70]. Учена виділяє регресивний і прогресивний варіанти «переходу» дитячої обдарованості в психічні якості дорослої людини. Дослідниця пояснює таку ситуацію тим, що, в дитинстві одні малюки були помилково ідентифіковані як обдаровані через надмірну увагу до їх IQ. Інші, так звані «звичайні діти» «перетворюються» в обдарованих дорослих, так як вони насправді мали високий рівень психічних ресурсів, який в їх дитячі роки був непомічений («пропущений») через недостатню чутливість тестів інтелекту [15].

До того ж М.Холодна вважає, що явище «згасання» або «розгорання» дитячої обдарованості під впливом освоєння норм культурної поведінки, типу сімейного виховання, фактора «випадкової події» тощо. Внаслідок множинності подібного роду чинників вкрай складно оцінити міру стійкості ознак обдарованості, які проявляються окремою дитиною на певному відрізку часу. На її думку, що дитинство є періодом становлення психічних ресурсів, коли «все впливає на все», тому дитяча обдарованість як системна якість може виявлятися самим непередбачуваним чином [15, с. 71].

➤ *Диференціація понять «обдарована дитина» і дитяча обдарованість» сучасними дослідниками.* Психологи рекомендують слова «обдарована дитина», «обдаровані діти» вживати з обережністю, усвідомлюючи, що це значною мірою умовні вислови.

Терміни «обдаровані діти» і «дитяча обдарованість», які є похідними від «обдарованість», чітко розводить О.Савенков [13], стверджуючи, що при всій близькості цих понять і зовнішній схожості термінів, які їх позначають,

мова йде про різні психолого-педагогічні явища. На його думку, поняття «дитяча обдарованість» є аналогом до «потенціалу особистості» (О. Матюшкін, Дж.Рензуллі та ін.); про певний рівень обдарованості (рівень розвитку цього потенціалу) можна говорити стосовно кожної дитини. Навпаки, словосполученням «обдаровані діти» («обдарована дитина») позначається якась винятковість, можливість існування особливої групи дітей, які вже за визначенням якісно відрізняються від однолітків.

За переконанням ученого, сполученням «обдаровані діти» звичайно позначається особлива група дітей, які випереджають однолітків у розвитку; «дитяча обдарованість», навпаки, не передбачає селекції, а вказує на те, що кожен індивід має певний інтелектуально-творчий потенціал. Як бачимо, критерієм, за яким психолог виділяє обдаровану дитину з-поміж інших, є показники розвитку.

➤ *Потрібно відрізнити обдарованість від навченості дитини (або ширше – ступеня соціалізації), що є результатом сприятливих умов життя дитини та часто важко відрізнити від прояву дитячої обдарованості.* При рівних здібностях дитина з родини з високим соціально-економічним статусом (у тих випадках, коли сім'я докладає зусиль до його розвитку) буде показувати вищі досягнення у певних видах діяльності порівняно з дитиною, для якої не були створені аналогічні умови.

У зв'язку з цим важливою є думка вчених [11], що оцінка конкретної дитини як обдарованої є умовною, оскільки самі чудові здібності дитини не є прямим і достатнім показником його досягнень в майбутньому. Потрібно враховувати, що ознаки обдарованості, притаманні в дитячі роки, навіть при самих, здавалося б, сприятливих умовах можуть зникнути. Під впливом зміни віку, освіти, освоєння норм культурної поведінки, типу сімейного виховання тощо може відбуватися згасання ознак дитячої обдарованості. Тому вкрай складно оцінити міру стійкості обдарованості, що проявляється конкретною дитиною на певному відрізку часу. Крім того, виникають труднощі щодо прогнозу перетворення обдарованої дитини в обдарованого дорослого.

Поділяємо поради дослідників [11] щодо недоцільності використання словосполучення «обдарована дитина» для констатації (жорсткої фіксації) статусу дитини. На її думку, очевидний психологічний драматизм ситуації, коли особистість, що звикла до того, що вона «обдарована», на наступних етапах розвитку раптом об'єктивно втрачає ознаки своєї винятковості. Може виникнути болюче питання про те, що далі робити з дитиною, який почала навчання в спеціалізованому освітньому закладі, але потім перестала вважатися обдарованою. Виходячи з цього, в практичній роботі з дітьми замість поняття «обдарована дитина» слід використовувати поняття «дитина з ознаками обдарованості».

Вітчизняні вчені [12, с.17] переконують, що необхідно розрізнити обдарованість і прискорення темпів розвитку дитини, яке може бути тимчасовим. Така «талановитість» швидко згасає, оскільки відсутній прояв творчого компонента або його розвиток був несвоєчасним.

На наш погляд, запропонований дослідниками підхід щодо раннього виявлення ознак обдарованості в дітей, але обережної ідентифікації особистості як обдарованої, з одного боку, є науково обґрунтованими, підтвердженим вагомими аргументами, які пов'язані з віковими особливостями розгортання потенціалів обдарованості. З другого боку, відзначимо, така позиція є гуманною по відношенню до особистості, яка перебуває на етапі самопізнання, становлення, формування «Я –концепції» та самооцінки.

У свою чергу вважаємо, коли дитині з ранніх років дорослі (батьки, педагоги) навішують «ярлик вундеркінда», акцентують увагу на її надзвичайній унікальності, формують образ «зоряного малюка», окреслюють легке й успішне майбутнє, протиставляють іншим («звичайним дітям»), навіть маленькі результати подають як надзвичайні досягнення, то в майбутньому це може мати негативні соціально-психологічні наслідки. Зокрема, якщо на наступному віковому етапі така дитина «зрівняється» в розвитку з однолітками, або дехто з ровесників покаже більші досягнення, то це може зумовити в неї високий рівень фрустрації чи ригідності, емоційну нестабільність, депресивність та інші складні психологічні стани. Найбільш небезпечним, крайнім проявом негативного емоційного стану в таких дітей можуть стати суїцидальні наміри. Прикладом цього є життя юної поетеси радянських часів Ніки Турбіної.

Такі висновки дослідників повністю екстраполюються на категорію дітей, яких можемо умовно назвати «соціальними обдарованими» [2]. На сучасному етапі нерідко зустрічаються випадки, коли дитина виховується в сприятливих соціальних і матеріальних умовах, позитивній психологічній сімейній атмосфері, оточена любов'ю і турботою батьків; має достатньо широке для свого віку коло спілкування (з батьками й родичами, братами й сестрами, їхніми друзями й колегами, однолітками за місцем проживання, дітьми з дитячого садка, однокласниками тощо); часто подорожує з родиною по країні й за кордоном. Результатом таких умов життя й виховання є високий рівень комунікативності дитини, вміння швидко налаштовувати контакт з дорослими й однолітками, безпосередність, впевненість, які можна вважати проявами соціальної обдарованості. Ставлення педагогів до таких дітей повинно бути аналогічним як і до будь-якої дитини, яка відрізняється від однолітків успіхами в певному виді діяльності й може бути оцінена як потенційно обдарована.

Висновки. Аналіз сучасного зарубіжного й вітчизняного наукового фонду з проблеми особливостей прояву обдарованості в дитячі роки дозволив зробити наступні висновки. Дитяча обдарованість має свою

специфіку, зумовлену своєрідністю такого вікового етапу. Вона вважається не сталою якістю дитини, а її потенціалом, який появляється на певному віковому етапі і характеризується гетерохронністю прояву. Спостерігається позитивна тенденція щодо розширення кола осіб, яких учені називають обдарованими та визнання, що такими є всі діти, в яких проявляються ознаки різних видів обдарованості, як загальної, так і спеціальної. Дитячій обдарованості притаманний «ефект інверсії», вона може бути тимчасовим явищем і успіхи в певному виді діяльності досягаються перманентно, то потрібно бути обережним щодо жорсткої констатації дитини як обдарованої. Для того, щоб вона переросла в стійку особистісну якість потрібна низка соціально-психологічних чинників. Як бачимо, прослідковується суперечність: з одного боку, в зарубіжній і вітчизняній літературі утвердився термін «обдарована дитина»; з другого боку, вчені застерігають, що в освітньо-виховній роботі з успішними дітьми потрібно обережно використовувати конструкт «обдарована дитина» і вважають більш коректним похідний термін «дитяча обдарованість», що використовується та есплікується в працях низки дослідників.

Список використаних джерел:

1. Буров О. Ю. Оцінювання обдарованості : проблеми кількісної міри / О.Ю. Буров, В. В. Камишин // Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика : [збірник наукових праць]. – К. : Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – Вип. 2. – 279 с.
2. Демченко О. П. Типологія соціальної обдарованості в контексті підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми / О.П.Демченко // *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. – Випуск LXXVIII. – Том 2. – Херсон, 2017. – С.117-123.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. –368 с.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І.Зверевої]. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
5. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В.О.Моляко // *Обдарована дитина*. –1998. –№2. –С. 3-6.
6. Музика О. Л. Як розвивати обдарованість і чи можна її втратити? О.Л.Музика // *Обдарована дитина*. – 2006. – №3. – С.11-16.
7. Современный психологический словарь / сост., общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. –490 с.
8. Психологічний словник / за ред. В.І.Войтка. – К. : Вища школа, 1982. –215 с.
9. Психологический словарь / под ред. В. В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
10. Психология одаренности детей и подростков / под. ред. Н.С. Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия », 1996. – 416 с.
11. Рабочая концепция одаренности / науч. ред. В.Д.Шадриков , отв. испол. Д.Б.Богоявленская. –М. : Магистр, 1998. – 234 с.
12. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін.; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 132 с.
13. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. И. Савенков. - М.: Academia - 2000. - 231 с.
14. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. –490 с.
15. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости : эффект инверсии развития / М. А.Холодная // *Психологический журнал*. – 2011. –Т. 32. – № 5. –С. 69–78.
16. Щебланова Е. И. Одаренность как психологическая система : структура и динамика в школьном возрасте : автореф. д-ра психол. наук. / Е.И.Щебланова. – М.2006. – 48 с.
17. Юркевич В. С. Одаренный ребенок : иллюзии и реальность : книга для учителей и родителей / В. С. Юркевич. – М. : Просвещение, 2000. – 136 с.
18. Clark B. Growing up gifted / B. Clark. – Columbus : Merrill, Bell a. Howell, 1979. – 476 p.
19. Dobrowolowicz J. Uczeń zdolny w szkole / Justyna Dobrowolowicz // *Psychologia w Szkole*. – 2004. – №3 – S. 95-105.
20. George T. Betts. Profiles of the Gifted and Talanted / T. Geeorge, M. Neihar//Robert J. Sternberg (editor). *Definitions and conceptions of Giftedness/*. – Corwin Press, Thousand Oaks, California 2004. – 182 p.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті розглянуто професійну мобільність як один із чинників професійної успішності майбутніх психологів. Наголошено на особливому інтересі до професійного становлення майбутніх психологів, що зумовлено високою соціальною значущістю професії, стрімким зростанням її популярності та розширенням сфер застосування; подано структуру професійної мобільності зі складовими: активність, яка розуміється як готовність до діяльності, освоєння нових форм і видів діяльності, як основа професійно-педагогічної діяльності; адаптивність, як здатність пристосовуватися до мінливих умов діяльності, готовність змінити своє життя і діяльність, основа професійно-педагогічної гнучкості; відкритість – схильність до нового, невідомого, відмова від стереотипів; комунікативність – здатність і готовність встановлювати нові зв'язки та контакти з суб'єктами освітньої діяльності; креативність – творче ставлення до середовища і власної діяльності, готовність до їх перетворення, фундамент професійно-педагогічного новаторства; компетентність – здатність гнучко орієнтуватися в професії, готовність до продовження навчання, самонавчання, саморозвитку, самоосвіти. Представлено характеристику професійної мобільності майбутніх психологів як здатності успішно змінювати види діяльності у сфері психології; швидко адаптуватися залежно від ситуації; у володінні високим рівнем фахових та психолого-педагогічних знань, досвідом їх удосконалення й самостійного набуття; у готовності до саморозвитку в професійній діяльності.

Ключові слова: майбутні психологи, професійна мобільність, майбутня професійна діяльність, структура професійної мобільності.

Annotation. The professional mobility is considered as one of the factors of professional success of future psychologists in this article. The special interest in the professional formation of future psychologists is highlighted, due to the high social significance of the profession, the rapid growth of its popularity and the expansion of the scope of application; filed the structure of professional mobility with the components: activity, understood as readiness for activity, development of new forms and types of activity, as the basis of vocational and pedagogical activities; adaptability as an ability to adapt to changing conditions of activity, readiness to change their lives and activities, the basis of vocational and pedagogical flexibility; openness - a tendency to a new, unknown, rejection of stereotypes; communicative - ability and readiness to establish new contacts and contacts with the subjects of educational activity; creativity - a creative attitude to the environment and their activities, readiness for their transformation, the foundation of vocational and pedagogical innovation; competence - ability to flexibly orient in the profession, readiness for continuing education, self-education, self-development, self-education. The article presents the characteristics of professional mobility of future psychologists as the ability to successfully change the types of activities in the field of psychology; adapt quickly depending on the situation; possessing a high level of professional and psychological and pedagogical knowledge, experience in their improvement and independent acquisition; in readiness for self-development in professional activity.

Key words: future psychologists, professional mobility, future professional activity, structure of professional mobility.

Постановка проблеми. Нині спостерігається особливий інтерес до професійного становлення майбутніх психологів, що зумовлено високою соціальною значущістю цієї професії, стрімким зростанням її популярності та розширенням сфер застосування. Професія психолога сьогодні впевнено посіла високе місце в рейтингу популярних професій та протягом майже десятиліття входить до трійки найбільш популярних спеціальностей поруч із економічними та юридичними. Варто зазначити, що підготовка майбутнього психолога не може бути зведена лише до засвоєння інформації, відпрацювання певного набору професійних навичок та формування компетенцій. Навчання психології має призводити до змін внутрішніх психічних структур особистості суб'єкта, що стає можливим лише шляхом формування професійної мобільності майбутніх психологів, оскільки саме ця якість є одним із чинників успішної майбутньої професійної діяльності.

Проблема професійної підготовки майбутніх психологів знаходиться в центрі уваги багатьох учених (Г. Балл, О. Бондаренко, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Семиченко, Н. Чепелева та ін.).

Вивчення змісту професійної підготовки психологів в умовах вищих навчальних закладів, ролі різних форм та методів організації навчання є предметом численних досліджень українських та зарубіжних науковців (Т. Вілюжаніна, Ж. Вірна, Л. Долинська, М. Д'яченко, Л. Мітіна, Т. Сінельнікова, Л. Скріпко, Н. Стафуріна, Н. Сургунд, Л. Терлецька та ін.).

Проблемі формування професійної мобільності особистості присвячено праці вітчизняних і західних соціологів (Р. Бендікс, Т. Заславська, С. Ліпсет, Р. Ривкіна, Е. Саар, П. Сорокін, Г. Чередниченко, В. Шубкін та ін.). Загальні засади професійної мобільності схарактеризовано в роботах В. Воронкової, І. Дичківської, Є. Іванченко, Е. Зеєр, З. Курлянд, Е. Сайфутдинової; види мобільності проаналізовано в студіях А. Кибанової, М. Яценко та ін. Попри наявність значної кількості наукових розробок щодо професійної мобільності, недостатньо розкрито є проблема формування професійної мобільності майбутніх психологів у процесі їхньої фахової підготовки.

Мета статті – з'ясувати сутність професійної мобільності майбутніх психологів як одного з чинників успішної майбутньої професійної діяльності.

У професійній мобільності особистості виражені здатність і готовність працювати в умовах швидких динамічних модифікацій; успішно змінювати види діяльності. Тому підготовка фахівців, здатних до професійної мобільності, є однією з найважливіших проблем сучасної професійної освіти. Це стосується й майбутніх психологів.

Сьогодні найбільш вагому значущість набуває вирішення проблеми цілеспрямованої підготовки людини до існування й успішного функціонування в сучасному світі. Саме освіта може стати тим каналом, що забезпечуватиме як соціально-педагогічну та професійну підготовку молоді людини до повноцінного життя в сучасному швидко змінюваному світі, так і становлення професійної мобільності, зазначає О. Яненко [10]. Тому вважаємо, що формувати професійну мобільність майбутніх психологів варто вже під час навчання в університеті.

Варто зазначити, що в структурі професійної мобільності науковці визначають такі складові: активність, яка розуміється як готовність до діяльності, освоєння нових форм і видів діяльності, як основа професійно-педагогічної діяльності (О. Ареф'єв, З. Багішаєв, Л. Горюнова, Л. Нічуговська); адаптивність, що розуміється як здатність пристосовуватися до мінливих умов діяльності, готовність змінити своє життя і діяльність, основа професійно-педагогічної гнучкості (Л. Амірова, Л. Нічуговська); відкритість – схильність до нового, невідомого, відмова від стереотипів (А. Нагорняк, М. Пазюкова); комунікативність – здатність і готовність встановлювати нові зв'язки та контакти з суб'єктами освітньої діяльності (В. Ясенко); креативність – творче ставлення до середовища і власної діяльності, готовність до їх перетворення, фундамент професійно-педагогічного новаторства (Л. Амірова, З. Багішаєв, А. Нагорняк); компетентність – здатність гнучко орієнтуватися в професії, готовність до продовження навчання, самонавчання, саморозвитку, самоосвіти (Л. Амірова, З. Багішаєв, Л. Горюнова) [5].

До змісту поняття «професійна мобільність», на думку Л. Сушенцевої, належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо. Під професійною мобільністю розуміють готовність фахівця до зміни виконуваних професійних завдань, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності [7, с. 158]. Це стосується майбутнього психолога також.

Є. Іванченко розуміє професійну мобільність майбутніх фахівців як інтегровану якість особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності із залученням правової сфери; умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань [4, с. 31]. Вважаємо, що для майбутнього психолога здатність успішно переключатися з одного виду діяльності на інший є особливо необхідною.

Н. Грицькова доходить висновку про безпосередній зв'язок і взаємообумовленість способу життя та професійної мобільності особистості. Підхід до вирішення проблеми формування професійної мобільності в контексті особливостей способу життя як суспільства загалом, певної спільноти, так і особистості зокрема, дозволяє, на думку науковця, більш ґрунтовно проаналізувати причини, які вплинуть на рівень розвитку професійної мобільності майбутнього фахівця. Водночас на основі готовності до змін, здатності коригувати спосіб життя можна встановити рівень сформованості професійної мобільності особи. Він буде виявлятися в налаштуванні на самозміни, в усвідомленні доцільності змінювати напрям професійної діяльності з урахуванням особливостей ринку праці, у прагненні до самореалізації. Дослідження впливу способу життя на професійну мобільність надає значні можливості для її оптимального формування [3].

Професійна мобільна особистість характеризується, на думку Т. Шепеленко, розвинутою критичністю, гнучкістю й оригінальністю мислення, незалежністю суджень, ініціативністю і наполегливістю, готовністю ризикувати, висловлювати сміливі ідеї й гіпотези та відстоювати їх, уміннями діяти адекватно у відповідних ситуаціях, здатністю оперативно адаптуватися до нових вимог, реагувати на нові виклики, навчатися упродовж усього життя, саморозвиватися та самоудосконалюватися [9].

Розвиток професійної мобільності багато в чому залежить від особистісного смислу, який має для студентів майбутня професійна діяльність. Студент може в цілому розуміти загальну соціальну значимість професії, але при цьому по-різному в особистісному плані до неї ставитись. У цьому аспекті виявляється різна мотивація, яка визначається, перш за все, тим, наскільки студент розуміє, що мобільність забезпечить йому в майбутній професійній діяльності готовність і здатність до зміни професії, місця й виду діяльності, високий рівень життєвих орієнтацій і високу професійну адаптацію [9]. Тому вважаємо, що першочерговим завданням є розвиток у майбутніх психологів мотивації професійної мобільності.

Серед феноменів мотиваційної сфери, які впливають на ефективність формування професійної мобільності, виступає мотивація досягнення успіху, яка виявляється у визначенні нових цілей, прагненні до успіху і супроводжується переживанням почуття радості від досягнутого, яке стимулює ініціативу, творчу активність студентів. Мотивація досягнення успіху сприяє активному пошуку нової інформації, нових способів вирішення завдань, готовності до відповідальності. Наслідком створення ситуації успіху є формування у студентів позитивної професійної Я-концепції, яка виступає умовою реалізації їхніх творчих можливостей [9].

Професійна мобільність майбутнього фахівця – це інтегрована якість особистості, що необхідна для її успішної життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці. Вона виявляється в професійній діяльності і забезпечує самовизначення й самореалізацію в житті і праці на основі сформованості ключових компетенцій та базових професійних (ключових) кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище [8].

Л. Горюнова визначає професійну мобільність як: якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини; діяльність людини, яка визначається змінними обставинами, результатом якої є самореалізація в професії й житті; процес перетворення людиною самої себе та професійного й життєвого середовища, що оточує її [2, с. 63-64].

Професійна мобільність є важливою характеристикою майбутнього фахівця. Наявність професійної мобільності дозволяє особистості майбутнього фахівця швидко адаптуватися до різноманітних змін у професійній сфері, нестандартно мислити й діяти, ефективно вирішувати професійні завдання різного рівня, бути здатним до професійного саморозвитку та самовдосконалення [1]. Без таких характеристик неможливо бути ефективним психологом.

Узагальнюючи різні погляди на сутність професійної мобільності особистості, виокремимо її основні характеристики: мобільність у широкому розумінні – це рухливість, здатність до швидкої зміни стану, статусу, уміння швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності (М. Дьяченко, Л. Шевченко та ін.); мобільна особистість – це людина, здатна до швидких переміщень, яка реагує на зміни, що відбуваються як у житті, так і в професійній діяльності чи в соціальному оточенні (Н. Кожемякіна та ін.); професійна мобільність є невід’ємним складником професійної готовності фахівця, що визначає механізм адаптації особистості, який забезпечує узгодженість окремих ланок професійного розвитку, уміння пристосуватися до нових умов праці (К. Товстуха та ін.); професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх використовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях, порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої, а також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії (Л. Сушенцева та ін.); розвиток професійної мобільності є складним, тривалим і динамічним процесом, що охоплює весь період професійної підготовки і трудової діяльності особистості.

Важливо відзначити чинники формування професійної мобільності у студентів ВНЗ у процесі їх навчання, які В. Міщенко поділяє на три основні групи: педагогічні, психологічні та психолого-педагогічні. У цілому до групи власне педагогічних чинників, що впливають на становлення професійної мобільності у студентів, відносять:

- цілеспрямовану модернізацію навчальних програм з обов’язковим включенням інтегрованих курсів із різних фундаментальних та прикладних дисциплін;
- впровадження елементів випереджувальної освіти;
- підвищення доступу студентів до найрізноманітніших джерел навчальної інформації (інформаційних ресурсів), у тому числі з предметів, що не входять у навчальні плани ВНЗ;
- розширення обсягу науково-дослідних робіт у вищих навчальних закладах із перспективами і реальним впровадженням результатів цих досліджень у практику [6, с. 59].

Отже, аналіз літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити висновок, що професійна мобільність майбутніх психологів виявляється в здатності успішно змінювати види діяльності у сфері психології; швидко адаптуватися залежно від ситуації; у володінні високим рівнем фахових та психолого-педагогічних знань, досвідом їх удосконалення й самостійного набуття; у готовності до саморозвитку в діяльності. Саме тому професійна мобільність майбутнього психолога є фундаментом ефективності його реагування на різні проблемні ситуації, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності.

Висновки. Загалом, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави нам стверджувати, що ступінь опрацювання проблеми формування професійної мобільності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (зокрема, майбутніх психологів) не відповідає рівню її теоретичної й практичної значущості. На сучасному етапі психолого-педагогічні дослідження з проблем професійної мобільності диференціюють за різними напрямками: з'ясування сутності та структури професійної мобільності; окреслення етапів і умов її становлення; аналіз стану та шляхів формування професійної мобільності в студентів різних спеціальностей тощо. Дослідження професійної мобільності як психологічного феномену, що має певні детермінанти формування й динаміки, дає змогу акцентувати увагу на особистісному компоненті проблеми та сприяє успішному пошуку шляхів професійно-особистісної адаптації суб'єкта в мінливому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Аймедов К. В. Професійна мобільність майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ: компетентнісний підхід / К. В. Аймедов, С. М. Стрельбицька // Наукові праці: Педагогіка. – Випуск 239. Том 251. – С. 49-52.
2. Горюнова Л. В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста / Л. В. Горюнова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2007. – № 1. – С. 63-69.
3. Грицькова Н. В. Професійна мобільність фахівця: сутність та структура / Н. В. Грицькова. [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/17521-profesijna-mobilnist-fahivcya-sutnist-ta-struktura.html>
4. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Євгенія Анатоліївна Іванченко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 262 с.
5. Латуша Н. В. Професійна мобільність як чинник професійної успішності молодого фахівця / Н. В. Латуша. [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://int-konf.org/konf022015/1010-latusha-n-v-profesyina-mobilnst-yak-chinnik-profesyynoi-uspshnost-molodogo-fahivcya.html>
6. Мищенко В. А. Факторы формирования профессиональной мобильности в системе высшего профессионального образования / В. А. Мищенко // Вестн. Югорского гос. ун-та. 2008. – Вып. 4(11). – С. 59-63.
7. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема / Л. Л. Сушенцева // Креативна педагогіка : наук.-метод. журн. 2011. – Вип. 1. – С. 129-136.
8. Сушенцева Л. Л. Вплив професійної мобільності на конкурентоздатність фахівця на сучасному ринку праці / Л. Л. Сушенцева, О. О. Сушенцев // Молодий вчений. – № 4 (31). 2016. – С. 568-572.
9. Шепеленко Т. Л. Формування професійно мобільної особистості майбутнього фахівця з економіки / Т. Л. Шепеленко. [Електронний ресурс]: – Режим доступу: journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/82/91
10. Яненко О. А. Формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта. / О. А. Яненко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.pinchukfund.org/storage/students/.../784.do>

УДК 378.093.2.016:61

Ю. С. Ілясова, Вінниця, Україна / Y. Iliasova, Vinnytsia, Ukraine
e-mail: iyulya72@ukr.net

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті подано результати аналізу праць вітчизняних та закордонних науковців, що присвячені дослідженням готовності спеціалістів різних галузей до професійної діяльності. Розглянуто теоретичний аспект проблеми підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності. Наведено визначення поняття «готовність майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін». Сформовано структуру готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін: виділено компоненти готовності майбутніх медичних фахівців (мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та особистісний), охарактеризовано відповідні їм критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, деонтологічний) та показники готовності. Визначено високий, середній та низький рівні готовності до професійної діяльності майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін в умовах медичних коледжів. Зроблено висновок, що проблема розкриття структури готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності у вивченні фахових дисциплін є цілісним, багатокомпонентним та особистісним утворенням, і всі її компоненти пов'язані між собою. Наголошено, що

оцінка рівня сформованості готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін допоможе визначити рівень їх професійної підготовки у майбутній практичній діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, готовність, молодший медичний спеціаліст, структура готовності.

Annotation. The article deals the results of analysis of Ukrainian and foreign scientific researches devoted to the topic of occupational readiness of specialists in different fields. The theoretical aspect of the problem of professional training of junior medical staff has been studied. The definition of «readiness of future junior medical staff for professional activity in the process of studying professional disciplines» is given. The structure of readiness of medical students for professional activity in the teaching of professional disciplines was formed. The article deals the components of readiness of medical students for professional activity in the teaching of professional disciplines (motivational, cognitive-active and personal), the corresponding criteria (motivational, cognitive, activity, personal) and parameters of future junior medical staff for professional activity. The high, medium and low levels of readiness for the professional activity of students in the medical colleges are determined. It has been concluded about problem of disclosure of the structure of readiness of medical students to professional activity in the teaching of professional disciplines is holistic, multicomponent, personal entity and all components are interconnected. It has been stressed that assessing the level of formation of readiness of future junior medical staff for professional activity in the process of studying professional disciplines will help to determine the level of training of medical students in their practice in the future.

Keywords: professional activity, readiness, junior medical staff, structure of readiness.

Постановка проблеми. З реформуванням медичної галузі набуває особливого значення підготовка майбутніх медичних фахівців за спеціальністю «Медсестринство», яка об'єднує три спеціалізації: «сестринська справа», «акушерська справа» та «лікувальна справа». Нині в системі сучасної світової та вітчизняної медичної освіти висвітлюються нові вимоги та стандарти до існуючого рівня готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності. У зв'язку з чим, виникає гостра проблема у підготовці медичних сестер, фельдшерів та акушерок нового типу, які мають необхідний високий фаховий рівень та готові працювати в сучасних умовах сьогодення. Необхідність підвищення рівня професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів актуалізує проблему формування їх готовності до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін.

Метою статті є аналіз та розкриття нашого бачення особливостей і структури готовності майбутніх медичних молодших спеціалістів до професійної діяльності під час вивчення фахових дисциплін.

Аналіз наявних досліджень проблеми. Аналіз науково-теоретичного підґрунтя дає можливість виокремити дослідження, спрямовані на визначення структури готовності майбутніх медичних фахівців до професійної діяльності (І. Гуменна, М. Демянчук, Л. Дудікова, М. Заєць, В. Коваленко, В. Кульчицький, І. Лукащук, О. Петришин, І. Сірак, Н. Сміла, Ю. Устименко, Н. Чорнобрива). Значна кількість досліджень присвячена проблемам структуризації готовності до професійної діяльності майбутніх медичних сестер (Л. Борисюк, М. Данюк, М. Демянчук, І. Лукащук, І. Радзієвська, Д. Торобаєва, Н. Шигонська та інші); майбутніх фельдшерів та акушерок (Т. Бугаєва, С. Поплавська, К. Соцький, Н. Чорнобрива та інші).

Виклад основного матеріалу дослідження. Перераховані наукові доробки є засадничими для обґрунтування сутності й структури готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін. На нашу думку, структура готовності до будь-якої діяльності насамперед залежить від умов діяльності та її змісту.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо готовність майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін як систему інтегрованих якостей особистості, що орієнтовані на майбутню медичну діяльність, формуються на засвоєнні фундаментальних та професійних знань, вмінь та навичок у процесі вивчення фахових дисциплін, та удосконаленні вже сформованих професійно важливих цінностей особистості.

Під час проведеного аналізу наукових джерел, в яких висвітлюються проблеми готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, виявлено те, що науковці визначають різні компоненти, критерії, показники та рівні готовності.

С. Поплавська [4, с. 9] акцентує увагу на таких структурних компонентах готовності, як мотиваційно-ціннісному, емоційно-почуттєвому, конкретно-практичному та оцінно-рефлексивному, в процесі формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності.

На відміну від С. Поплавської дослідниця Н. Чорнобрива [8, с. 1] виділяє такі структурні компоненти готовності майбутніх фельдшерів до професійної діяльності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний та особистісно-результативний.

Готовність до професійної діяльності майбутніх лікарів І. Гуменна [2, с.101] презентує як єдність компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, дієвого, особистісно-розвивального, які визначаються за чітко окресленими критеріями та показниками.

І. Лукашук [3, с.77] виділяє мотиваційний, когнітивний, організаційний та діяльнісний компоненти в структурі готовності до професійної діяльності майбутніх медичних сестер.

Структурними компонентами готовності медичних працівників до професійної взаємодії Н. Шигонська [7, с.10] визначає мотиваційно-стимулюючий, когнітивний, діяльнісно-практичний, психомоторно-регулятивний, емоційно-ціннісний та етико-деонтологічний компоненти.

Ю. Устиненко [6, с.61] виокремлює в структурі готовності майбутніх стоматологів до професійної діяльності мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти.

Д. Торобаєва [5, с. 16] виділяє чотири основних компоненти в структурі підготовки майбутніх медичних сестер: мотиваційний, особистісний, практичний та змістовний.

Є. Бастракова [2] критеріями психологічної готовності до професійної діяльності медичної сестри визначає рівні розвитку мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів.

Аналіз представлених вище підходів у контексті структуризації готовності до професійної діяльності дав змогу виявити спільне і розбіжне у поглядах дослідників. Спільним є те, що майже у всіх дослідженнях структура готовності до професійної діяльності визначається через наявність таких основних компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного або операційного та особистісного. Сутність наведених компонентів у різних дослідників практично однакова, не дивлячись на їх різні назви. Більшість учених виокремлюють такі складники готовності до професійної діяльності: знання, вміння, навички, професійно-значущі властивості особистості, прагнення до самостійності і самоаналізу, самоконтролю, зацікавленість професією, але по-різному їх називають або відносять до різних компонентів. Розбіжності полягають у різній кількості зазначених компонентів та відповідних критеріїв. На нашу думку, причини розбіжностей залежать від особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців різних спеціальностей.

Спираючись на результати досліджень учених, що вивчали проблеми формування готовності фахівців до професійної діяльності, визначаємо структуру готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності у вивченні фахових дисциплін. Вважаємо за потрібне виділити в структурі досліджуваної готовності такі компоненти: мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та особистісний.

Мотиваційний компонент готовності вказує на рівень сформованості мотивації студентів до професійної діяльності, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації через професійну діяльність. Для оцінки рівнів сформованості готовності майбутніх медичних молодших спеціалістів до професійної діяльності у вивченні фахових дисциплін за мотиваційним компонентом було обрано мотиваційний критерій. Основними показниками вказаного критерію є зацікавленість майбутніх медиків до освітнього процесу, змісту фахових дисциплін та, взагалі, до медицини; позитивне ставлення до вибраної спеціальності; прагнення стати професіоналом у майбутній професійній діяльності; бажання і потреба в саморозвитку, самореалізації; а також мотивація досягнення високого рівня у медичній професійній кар'єрі.

Когнітивно-діяльнісний компонент передбачає чітке усвідомлення основних задач у професійній діяльності майбутнього медика, наявність систематизації та послідовності в роботі, професійну майстерність, систематичний контроль під час догляду та лікування хворих. Основою когнітивного компонента є теоретичні знання та практичні вміння і навички, що чітко і послідовно алгоритмізують дії майбутніх медиків та закладаються викладачами в процесі вивчення фахових дисциплін. Студенти набувають знання і опрацьовують інформацію також у процесі самостійного пошуку в процесі підготовки до теоретичних і практичних занять із указаних дисциплін. Під час оволодіння фаховими знаннями, вміннями і навичками у майбутніх медиків формується клінічне мислення та здатність до швидкого і правильного знаходження рішень у будь-яких складних клінічних умовах та ситуаціях. Для оцінки рівнів сформованості готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності під час вивчення фахових дисциплін за когнітивно-діяльнісним компонентом обрано когнітивний та діяльнісний критерії.

Показниками когнітивного критерію є: знання з основних фахових дисциплін, зокрема особливості клініки, етіології, діагностики, перебігу протікання, лікування, профілактики і прогнозу найпоширеніших захворювань та вікових особливостей людей; уміння обстежувати і спостерігати за різноплановими пацієнтами; вивчення особливостей спеціалізованих клінічних відділень та інше.

Основними показниками діяльнісного критерію є наявність у майбутніх молодших медичних спеціалістів здатності до застосування професійних умінь, що необхідні для якісної роботи в умовах, наближених до реального клінічного середовища, зокрема проведення медичних процедур (виконання ін'єкцій, вимірювання артеріального тиску, пульсу, температури, постановка клізми, катетера та інше); оволодіння навичками надання невідкладної долікарської допомоги; ретельне виконання інструкцій лікаря; проведення оцінки загального стану пацієнта; догляд і спостереження за хворими будь-якого профілю; вміння працювати з сучасною технічною

апаратуру; робота з медичною документацією та інше.

І *особистісний* компонент – сформованість особистісних та професійно-значущих якостей, зокрема емпатії, толерантності, милосердя, людяності, терпіння, доброти, співпереживання до пацієнта, вміння поставити себе на місце хворого, а також оволодіння знаннями стосовно етичних та деонтологічних норм взаємовідносин. Для оцінки рівнів сформованості готовності майбутніх медичних молодших спеціалістів до професійної діяльності у вивченні фахових дисциплін за вказаним компонентом було обрано деонтологічний критерій.

Показниками деонтологічного критерію є: розвиненість особистісних та моральних якостей що до виконання професійних завдань, і як наслідок, формування деонтологічної компетентності, яка характеризується наявністю у студентів медичних закладів системи знань, моральних цінностей, спроможністю продуктивно взаємодіяти як із пацієнтами, так і з колегами по навчанню чи роботі, дотримуючись основних морально-етичних правил і норм поведінки.

На підставі аналізу творчих доробок науковців, специфіки професійної діяльності та вимог до особистості майбутніх молодших медичних спеціалістів, ми визначили такі рівні їх готовності до професійної діяльності: *високий* – стійке позитивне ставлення до медичної професійної діяльності. Спостерігається підвищення інтересу до професії медика в системі ціннісних орієнтацій. Демонструється високий рівень знань із фахових дисциплін. Спостерігається висока швидкість та правильна послідовність дій під час виконання практичних навиків та клінічних задач із фахових дисциплін. Студент вміє знаходити рішення у нестандартних клінічних ситуаціях, застосовуючи під час виконання завдання набуті знання з фахових дисциплін (особливості клініки, сучасної діагностики та лікування різних нозологій) та демонструючи елементи логічного (аналіз, синтез, порівняння) та клінічного мислення. Він прагне до самовдосконалення та поглиблення теоретичних та практичних знань, а також здатний до прогнозування та передбачення результатів своєї діяльності, вміє адекватно себе оцінити під час проведеної роботи. Студент не відчуває труднощів під час роботи в умовах реального клінічного середовища і може продемонструвати виконання клінічних завдань та навиків у будь-яких умовах. Він проявляє високий рівень ерудованості, творчості та самостійності. Вміє коректно і правильно спілкуватися з будь-якою категорією пацієнтів, їх родичами та колегами, наділений почуттям відповідальності, емпатії та поваги. Вміє злагоджено працювати в команді. Оцінка за шкалою ECTS – A (90-100 % підсумкової оцінки).

Середній – студент проявляє достатній інтерес до майбутньої професійної діяльності та до оволодіння методик, що впроваджуються в освітній процес. Цей рівень характеризується достатнім запасом знань та умінь із фахових дисциплін. Майбутній медик здатний розв'язати нескладні типові клінічні ситуаційні завдання. Спостерігається достатня швидкість та правильна послідовність дій під час виконання практичних навиків та клінічних задач із фахових дисциплін, але студент зазнає труднощів під час розв'язання нестандартних клінічних завдань, що свідчить про недостатній рівень сформованості у нього клінічного мислення. Він здатний правильно виконувати навички та ситуаційні задачі тільки в межах учбової кімнати та зазнає труднощів, коли опиняється в клінічному середовищі, зокрема під час роботи з реальними хворими. Цей рівень характеризується тим, що потреба в самовдосконаленні виявляється лише під час виникнення проблем та труднощів у професійній діяльності. Студент достатньо ерудований та вміє правильно і коректно спілкуватися з будь-якою категорією співрозмовників. Здатний самостійно спланувати та виконати завдання, але проявляє труднощі під час організації колективної роботи. Оцінка за шкалою ECTS – B або C (75-89 % підсумкової оцінки).

Низький – відсутність усвідомлення необхідності оволодіння всіма знаннями, вміннями та навичками, що засвоюються в процесі вивчення фахових дисциплін. Майбутній медик недостатньо володіє професійними вміннями та навичками, неспроможний їх застосовувати на практиці. Студент проявляє епізодичний інтерес до медичної професії та байдуже і формальне ставлення щодо пошуку способів розв'язання складних клінічних ситуацій. Рівень знань із фахових дисциплін низький. Майбутній молодший медичний спеціаліст не здатний розв'язати найпростіші типові клінічні ситуаційні завдання. Спостерігається низька швидкість та порушена послідовність дій під час виконання клінічних задач. Цей рівень характеризується відсутністю самостійності в навчальній діяльності, виконання завдання можливе тільки під керівництвом інших. Спостерігається відсутність критики та низький рівень самоконтролю власної професійної діяльності. Студент проявляє незадоволеність у виборі майбутньої професії, не вміє коректно і доброзичливо спілкуватися з пацієнтами та колегами по навчанню. Оцінка за шкалою ECTS – D або E (60-74% підсумкової оцінки).

Висновки. На основі аналізу психологічної та педагогічної літератури, визначено та обґрунтовано основні компоненти (мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та особистісний), відповідні їм критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та деонтологічний), а також показники та рівні (високий, середній та низький) готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін. На нашу думку, проблема розкриття структури готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності у вивченні фахових дисциплін є цілісним, багатокomпонентним та особистісним утворенням, і, варто зазначити, всі її компоненти пов'язані між собою. Оцінка рівня сформованості готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін допоможе визначити рівень їх

професійної підготовки у майбутній практичній діяльності. Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямку вбачаємо у визначенні педагогічних умов та в розробці моделі професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Бастракова Е. Г. Профессиональное становление личности медицинского работника среднего звена : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Бастракова Елена Геннадьевна. – Калуга. – 2003. – 26 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа:– <http://www.dissercat.com/content/professionalnoe-stanovlenie-lichnosti-meditsinskogo-rabotnika-srednego-zvena-na-primere-medi#ixzz5BEweA6Pe>
2. Гуменна І. Р. Структура готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації / І. Р. Гуменна // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. – Ужгород. – 2016. – Вип. 1 (38). – С. 101-104.
3. Лукашук І. М. Особливості, структура і зміст формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків / Лукашук І. М. // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2016. – №. 48. – С. 72-80.
4. Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Поплавська Світлана Дмитрівна. – Житомир. – 2009. – 21 с.
5. Торобаева Д. К. Педагогические основы формирования профессиональных компетенций будущих медсестер в системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Торобаева Данахан Калгожоевна. – Бишкек – 2017. – 26 с.
6. Устименко Ю.С. Підготовка майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Устименко Юрій Сергійович. – Дніпропетровськ – 2016. – 326 с.
7. Шигонська Н. В. Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шигонська Наталя Вікторівна. – Житомир – 2011. – 22 с.
8. Chornobryva N. Components, criteria and readiness levels of future medical assistants for professional activity – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/download/.../136...

УДК 371.134 +(378.147 + 371.3):004.415.533

Ю.В.Кордон, м.Вінниця, Україна / Y.Kordon, Vinnitsya, Ukraine
М.М. Жеребнюк, м.Могилів-Подільський, Україна / M. Zherebnyuk, Mohyliv-Podilsky, Ukraine
MaryanaZherebnyuk1990@ukr.net

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ ТА ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Анотація. Міждисциплінарні зв'язки не тільки не втрачають актуальності, але й займають одне із ключових місць у системі професійної освіти. Важливим етапом становлення фахівця є засвоєння майбутніми медсестрами не лише змісту клінічних дисциплін, а також деонтології, педагогіки, філософії, психології та ін. Тому міждисциплінарна інтеграція, на думку науковців, має особливе значення у професійно-практичній підготовці медичних сестер. Адже медичні сестри працюють і з пацієнтами, і з персоналом, тому зрозуміло, що психологічні сфери спілкування та терапевтичні контакти визначають, власне, їх стиль роботи. Адже медсестринство – це не тільки зцілення, а й співчуття, турбота, повага до пацієнта, що також має лікувальний ефект.

У статті розкрито суть поняття “міждисциплінарні зв'язки” та погляди педагогів і дослідників на їх класифікацію. Розглянуто деякі особливості міждисциплінарних зв'язків при підготовці медичної сестри у медичному коледжі. Визначено напрямки подальших досліджень, зокрема особливості підготовки майбутніх медичних сестер при вивченні клінічних дисциплін.

Ключові слова: зв'язок, міждисциплінарні зв'язки, інтеграція, інтегровані зв'язки, медсестринство, підготовка медичних сестер, медсестринський процес, медичний коледж.

Annotation. In the article is paid attention to the sense of the definition of intersubject connections and views of different pedagogians and researchers on its classification. Some peculiarities of education of nurses in the medical colleges are viewed. Also the directions for further researches, especially peculiarities of education of nurses during learning clinical subjects, are defined.

This article also deals with the actuality of intersubject connections which do not lose their importance, but take one of the leading places in the professional system of education. The main point in the education of future nurses

is not only learning of clinical subjects, but also pedagogical Sciences, Deontology, Philosophy, Psychology and others. That why the intersubject integration has an important meaning and importance in the education of nurses as the nurses work with patients, and it is clear that their knowledge of psychological aspects of their communication define their style of work. As nursing is not only treatment, but also charity, care and respect to the patient, which also have cure effect.

Key words: intersubject connections, integration, integrative connections, nursing, education of nurses, nursing process, medical college.

Постановка проблеми. Система охорони здоров'я нового тисячоліття потребує підготовки фахівця відповідного рівня здатного у повній мірі використовувати досягнення науки та техніки, в арсеналі знань якого поряд із спеціальними потужна база загальноосвітніх та професійно-орієнтованих знань, котрі дають можливість оперативно надавати якісні медичні послуги в умовах, що стрімко змінюються. Випереджуючий розвиток світової науки і техніки, в тому числі й медичної, поява нових технологій і методик діагностики та лікування вимагають від підготовки медичних працівників середньої ланки, серед яких медична сестра, відповідних змін. Саме через це тепер, як ніколи раніше значно розгалужується обсяг знань, умінь та навичок, котрими зобов'язані володіти випускники медичних коледжів, розширюються вимоги до професійної підготовки медичного працівника, до прийняття ним адекватних рішень та відповідальність за їх реалізацію. Тому міждисциплінарні зв'язки в навчально-виховному процесі медичного коледжу є віддзеркаленням міжнаукових зв'язків, що складають одну із характерних рис сучасного наукового пізнання. Через це, вивчення загальноосвітніх та фундаментальних дисциплін повинно носити професійну спрямованість, бути менш формальним і максимально наближеним до медичної теорії та практики.

Мета статті. Розкрити деякі особливості формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер в умовах медичного коледжу з використанням міждисциплінарних зв'язків та інтегрованого навчання у процесі вивчення дисципліни «Основи медсестринства».

Виклад основного матеріалу. На розвиток теорії міждисциплінарних зв'язків вплинули процеси диференціації та інтеграції наук. «Все, що знаходиться у взаємному зв'язку, має викладатися в такому ж зв'язку», - стверджував Каменський. Дж Локк вважав, що в процесі навчання один предмет повинен наповнюватися елементами іншого. К.Д. Ушинський уперше дав найбільш повне психолого-педагогічне обґрунтування міждисциплінарних зв'язків, стверджуючи, що «знання та ідеї, що повідомляються якими б то не було науками, повинні органічно будуватися в світлий і, по можливості, широкий погляд на світ і його життя». Система знань, за його ствердженням, дозволяє піднятися до високих логічних і філософських відволікань, а відособленість знань призводить до омертвіння ідей та понять. Проблематика міждисциплінарних зв'язків турбувала здавна не тільки педагогів та психологів, але й знаходила відображення у висловах філософів. Так, ще Ф.Енгельс, підкреслюючи глибокий взаємозв'язок наукових галузей, зазначає: «Називаючи фізику механікою молекул, хімію – фізикою атомів, а біологію – хімією білків, я хочу цим виразити перехід однієї з наук в іншу, – тобто, як існуючий між ними зв'язок, безперервність, так і їх відмінність, дискретність». Питаннями визначення та сутності міждисциплінарних зв'язків займалися М.Білий, О.Данилюк, І.Зверев, А.Єрьомін, П.Кулагін, Н.Лошкарьова, В.Максимова, В.Сидоренко, Г.Федорець, А.Усова та ін. Проблема міждисциплінарних зв'язків на сучасному етапі реформування медичної освіти є настільки важливою, що потреба у їх вдосконаленні продовжує існувати [1, с.52].

Сьогодні у зв'язку із збільшенням об'єму інформації, який підлягає засвоєнню в період навчання для отримання базової вищої освіти, а також з необхідністю підготовки студентів до самоосвіти, важливе значення набуває проблема міждисциплінарної інтеграції. Особливість вивчення клінічних дисциплін полягає не тільки у накопиченні знань з фундаментальних дисциплін (анатомії людини, фізіології, латинської мови та ін.) та вміння систематизувати і використовувати отриману інформацію при здійсненні медсестринського процесу у хворих з різною патологією [2, с.24]. Більш вагомою частиною освіти медичного працівника є формування клінічного мислення, яке реалізується через використання міждисциплінарних зв'язків при вивченні значного обсягу професійно – орієнтованих дисциплін.

Студентам – медикам дуже важливо, отримавши підготовку з тих чи інших дисциплін, застосовувати знання, уміння і навички при вивченні інших дисциплін на практиці. Часом їм не вистачає самостійності мислення, вміння переносити отримані знання в подібні чи інші ситуації [3, с.128]. Створити узгоджену систему застосування знань, умінь і навичок, набутих на заняттях із суміжних дисциплін, неможливо без використання міждисциплінарних та інтегрованих зв'язків.

Слово інтеграція походить від латинського «цілий», у перекладі означає відновлення, відбудова, наповнення [4, с. 476]. У довідковій літературі цей термін тлумачиться як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків та відношень між ними. Під інтеграцією у найширшому розумінні вбачають процеси становлення цілісності,

переплетіння, взаємовпливу понять і теорій різних галузей знань. Інтеграція в навчанні передбачає об'єднання узагальнених знань про дисципліну, поняття, явище та підпорядкування їх цілому на основі міждисциплінарних зв'язків.

Поняття міждисциплінарні зв'язки визначається як взаємна узгодженість навчальних програм із різних дисциплін, як один із засобів розв'язання проблем комплексного підходу до навчання та виховання. Міждисциплінарні зв'язки відображають загальне між дисциплінами як у змісті, так і в навчально-виховному процесі. Якщо їх систематично та цілеспрямовано використовувати, то вони перебудовують процес навчання та є дидактичним принципом, що веде до інтеграції. Виділяють попередні міждисциплінарні зв'язки (у процесі навчання використовують матеріал, що вже відомий із попередніх дисциплін), супутні (під час розгляду певного питання залучають матеріал суміжної дисципліни), перспективні (знання, які студенти будуть використовувати, вивчаючи нову дисципліну у майбутньому) [5, с.36].

На основі експериментальних даних педагоги дійшли висновку, що систематичне використання міждисциплінарних зв'язків виробляє уміння критично осмислювати матеріал, що вивчається. Новий матеріал порівнюється із тими знаннями, які їм відомі, зіставляють їх, аналізують, додають із відомого раніше, і ця активна розумова діяльність по узагальненню нового під впливом раніше відомого із суміжних дисциплін сприяє більш міцному засвоєнню програмного матеріалу [6, с.440].

У процесі інтегрованого навчання створюється цілісна система наукових знань, яким притаманний високий ступінь усвідомлення, мобільності та міцності. Всі галузі сучасної науки тісно зв'язані між собою, тому й медичні дисципліни не можуть бути ізольованими один від одного. В системі медичної освіти ідея міждисциплінарного інтегрування, комплексного підходу є однією з найбільш перспективних та необхідних. Мова йде про організацію навчального процесу, при якій студенти-медики вивчають не окремі дисципліни, щоб вивчити і забути, а для забезпечення навичок згідно кваліфікаційної характеристики. Змістовна інтеграція навчального процесу повинна ґрунтуватися на цілісному розумінні людини, її життєдіяльності, здоров'я і захворювань з врахуванням наслідків еволюції і сучасного розвитку під впливом фізико-хімічних, екологічних факторів, спричинених виробничою діяльністю суспільства [7, с. 195].

Системний міждисциплінарний метод навчання дозволяє підготувати медичного працівника з якісно новим рівнем мислення, щоб оцінити стан хворого організму, інтегруючи результати даних: анатомічних, фізіологічних, біохімічних, клінічних. Такий підхід в повній мірі відповідає давньому постулату медицини "Лікувати не хворобу, а хворого".

Особливо це характерно при викладанні дисципліни «Основи медсестринства», де використовуються знання наступних дисциплін: біологія, хімія, фізика, нормальна анатомія і фізіологія, патологічна анатомія і фізіологія, латинська мова, фармакологія, медична психологія та ін.. Тому на перших заняттях проводиться тестовий контроль вихідного рівня знань студентів з попередніх дисциплін, інтегруються ці знання відповідно до даної дисципліни, розробляються заходи для усунення недоліків. Використовується інтеграція і при поданні теоретичного матеріалу і при оволодінні майбутніми медсестрами навичками для професійної діяльності під час практичних занять: встановлення сестринського діагнозу, обстеження хворих, виконання маніпуляцій, догляд за хворими, реалізація медсестринської допомоги з лабораторної діагностики, медсестринського спостереження, виконання лікарських призначень з оцінюванням і корекцією медсестринських втручань, і при використанні позааудиторної самостійної роботи.

Організація навчання повинна бути скерована на розвиток клінічного мислення, застосуванні медсестринського процесу до пацієнтів, вміння швидко орієнтуватися в постановці діагнозу та наданні долікарської допомоги при невідкладних станах, коли необхідно своєчасно, правильно і кваліфіковано надати долікарську допомогу, щоб зберегти здоров'я й життя людини. Важливо розуміти, що інтеграційні теми і міждисциплінарні зв'язки можна використовувати на різних етапах сучасного заняття: підготовчому етапі, етапі вивчення нового матеріалу, перевірки і закріплення вивченого матеріалу, домашнього завдання і навіть при контролі знань.

Дієвою формою інтеграції є проведення з суміжними цикловими комісіями науково-медичних конференцій, на яких для підвищення якості освіти та оптимізації процесу навчання через здійснення змістовної і діяльнісної інтеграції навчальних дисциплін вирішуємо наступні задачі:

- 1) узгодження з викладачами різних дисциплін можливих тем або питань для їх сумісного вивчення;
- 2) визначення переліку міждисциплінарних зв'язків між навчальними дисциплінами;
- 3) внесення змін в тематичне планування;
- 4) вивчення інтересів студентів до дисципліни, підвищення їх активності в пізнавальній діяльності.

Цілеспрямовані та змістовні інтегровані заняття встановлюють міцні зв'язки між навчальними дисциплінами, вносять новизну в традиційну систему навчання, допомагають студентам зрозуміти важливість вивчення основ медицини як єдиної системи знань.

Висновок. Поступово знання, нашаровуючись одні на інші, перетворюються на комплекс навичок і вмінь, скріпленим сформованим клінічним мисленням, надалі будуть використані в практичній діяльності.

Необхідність використання міждисциплінарних зв'язків зумовлена великою кількістю дисциплін, що вивчаються, короткими термінами навчання і необхідністю формування грамотного фахівця, який має вміти застосовувати свої знання на практиці.

Список використаних джерел:

1. Атутов П.Р. Политехнические основы подготовки квалифицированных рабочих в средних ПТУ // Советская педагогика. – 1977. – № 2. – с.52-60.
2. Борисенко Н.Ф. Об основах межпредметных связей // Советская педагогика. – 1971. – № 11. – с.24-31.
3. Варковецкая Г.Н. Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 128 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 476 с.
5. Гузеев В. О межпредметных связях // Народное образование. – 1964. – № 3. – с.36-37.
6. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед.ун-та. 2000. – 440 с.
7. Зверев, І.Д. Міжпредметні зв'язки у зв'язку в сучасній школі / І.Д. Зверев, В.М. Максимова. 2-е вид. - М.: Педагогіка. - 2006. - 195 с.
8. Сухаревська Є.Ю. Технологія інтегрованого уроку. Практичний посібник для вчителів / 2-е вид. - Ростов на Дону: РПІ, 2007. - С. 165-173.
9. Андрейчин М.А., Івахів О.Л. Медсестринство при інфекційних хворобах: підручник. — Тернопіль: Укрмедкнига, 2002.
10. Шапинская Е. Н. Философия образования и эстетическое воспитание в США [Электронный ресурс] / Е. Н. Шапинская // Современный мир и эстетическое развитие человека / отв. ред. Н. И. Киященко, Е. Н. Шапинская. – Москва, 1993. – Режим доступа : <http://www.philosophy.ru/iphtras/library>.

УДК 504.064.3

Любарський С.С., м. Вінниця, Україна / Ljubarsky S.S, Vinnitsa, Ukraine
Любарський І.С., м. Вінниця, Україна / Lyubarsky I.S., Vinnitsa, Ukraine
e-mail: sestls@meta.ua

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОГО БРАУЗЕРА В РОБОТІ З СУПУТНИКОВИМИ ЗНІМКАМИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ТЕХНІКА-ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКА У КОЛЕДЖІ

Анотація. У статті розглянуто використання сучасних інформаційних технологій, та концептуальний підхід до інформаційних технологій в освітньому процесі при підготовці фахівців землевпорядної галузі. Впровадження в освітньому процесі використання найсучаснішого спеціалізованого браузера Land viewer інтерфейсу Band Combinations для отримання і обробки знімків із супутників Landsat 7, 8, Sentinel-2 дає змогу створення цілісного інформаційного середовища навчання, які відповідають сучасним вимогам освіти. Вищезазначене сприяє розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів, взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів у навчальному процесі. Освітні новинки повинні стати для педагога одним з пріоритетних засобів і способів самоосвіти, що впливають на всі компоненти освіти та актуальні можливості студента для інтелектуально-творчого розвитку в подальшому та його роль у суспільстві.

Ключові слова: інформаційні технології, інформаційний продукт, інтерфейс Band Combinations, браузера Land viewer, інноваційні технології, професійна підготовка.

Abstract. The article deals with the use of modern information technologies, and a conceptual approach to information technology in the educational process in the preparation of specialists in the land management industry. The introduction of the latest Land-viewer specialized browser Band Combinations in the educational process for receiving and processing images from satellites Landsat 7.8, Sentinel-2 enables the creation of a coherent information learning environment that meets the modern educational requirements. The foregoing promotes the disclosure, preservation and development of individual abilities of students, the relationship between humanities, technical sciences and the constant dynamic updating of content, forms and methods in the educational process. Educational novelties should become for the teacher one of the priority means and methods of self-education that affect all the components of education and the student's actual opportunities for intellectual and creative development in the future and his role in society.

Keywords: *information technology, information product, band combinations Interface, land Viewer Browser, innovative technologies, professional training.*

Постановка проблеми. В тенденції розвитку сучасного суспільства, чітко виражена спрямованість його на інформатизацію усіх галузей виробництва, суспільного і особистого життя, визначена необхідність усе більш широкого використання інформаційних технологій в освітніх галузях.

Використання в освітньому процесі сучасного спеціалізованого браузера необхідно для отримання високих результатів навчання молодших спеціалістів спеціальності 5.08010102 «Землепорядкування». Урахування психофізіологічних особливостей студентів, як суб'єктів навчання та виховання, є визначальними у раціонально організованому освітньому процесі, окрім цілей навчання. Правильне врахування психофізіологічних закономірностей навчально-пізнавальної діяльності є основою сформованої на базі багатовікового досвіду, системи методів, засобів, організаційних форм, прийомів навчання та виховання. Інформаційні технології навчання можуть бути ефективними і не шкодити фізичному та психічному здоров'ю студентів тільки тоді, коли вони органічно вписуватимуться у традиційну систему навчання. Для підвищення інтенсивності освітнього процесу, детального контролю за якістю засвоєння вивченого матеріалу, необхідно використовувати спеціалізованого браузера для отримання і обробки знімків із супутників Landsat 7,8, Sentinel-2, плідної співпраці викладача зі студентом на рівні консультування та надання професійної допомоги в питаннях курсового та дипломного проектування, практичних занять, стимулювання творчих можливостей студента.

Сучасне суспільство дуже швидко розвивається і потребує постійне вдосконалення сучасних технологій, одним із важливих напрямів яких є модернізація освітнього процесу та впровадження нового програмного продукту.

З розвитком шалених темпів суспільного ладу людини, який супроводжується величезною конкуренцією на ринку праці, особливу роль відіграє рівень знань студентів.

Конкурентоздатність молодших спеціалістів, у певній галузі сфер виробництва, науки, соціального життя потребує нових підходів до потенційних можливостей освітнього процесу.

Аналіз попередніх досліджень. Освоєння землепорядного фаху як наукомісткої та високотехнологічної галузі вимагає кардинальних змін змісту навчання. Це зумовлює проблему науково обґрунтованого комплексного підходу до підготовки фахівців із землепорядкування.

Дослідження обробки знімків із супутників, вивчення структури та особливостей функціонування системи оперативного моніторингу земель присвячені праці О. Адаменка, К. Ананичева, В. Барановського, Г. Білявського, І. Волошина, І. Герасимова, О. Горленко, М. Гродзинського, Б. Данилишина, Г. Денисика, І. Ковальчука, С. Кукурудзи, А. Мельника, В. Петліна, В. Руденка, О. Топчієва та ін. Різноманітність питань у сьогоденні залишаються дискусійними і потребують більш поглибленого вивчення.

Мета статті – розкрити роль використання сучасного браузера Band Combinations в роботі з супутниковими знімками при підготовці техніка-землепорядника у коледжі.

Виклад основного матеріалу. Особливості сучасного землепорядкування визначаються тим, що інформаційні технології стають засобом праці землепорядників (використання та оновлення планово-картографічних матеріалів на базі супутникових знімків, складання електронних просторових моделей рельєфу, розробка виготовлення матеріалів попереднього погодження на базі просторових моделей, вибір необхідних матеріалів для створення технічної документації, обробка польових вимірів з використанням електронних топографічних планів, тощо). Саме інформатизація освітнього процесу є спільною тенденцією розвитку компонентів землепорядного виробництва та освітнього процесу.

Впровадження новітніх підходів вищої освіти передбачає створення цілісного інформаційного середовища навчання, яке має відповідати сучасним вимогам освіти. Завдяки раціональному навчально-виховному процесу можливо досягти інтегрованого рівня завдань, які поставлені перед професійною освітою, у навчальних закладах спеціалізованих профілів і різних рівнів акредитації. Такий підхід має відповідати актуальному технологічному рівню суспільства в цілому. Використання найсучаснішого спеціалізованого браузера для отримання і обробки знімків із супутників Landsat 7,8, Sentinel-2 є тенденцією розвитку майбутнього спеціаліста до конкуренції на ринку праці в умовах інтенсивності суспільства в цілому [2, с.32].

Сучасні новітні програми навчання представлені у коледжі виражаються у впровадженні провідних технологій комп'ютерної техніки. Систематичне застосування комп'ютерних програм забезпечує розв'язок інформаційних, навчальних, контрольних та організаційних функцій.

Процеси впровадження новітніх технологій в освіту зобов'язують необхідність введення науково-обґрунтованих методів і методик впровадження інформаційних технологій у фахову діяльність педагогічних працівників. Проблема специфікації, технологічної грамотності та інформаційної актуальності вже стала однією з провідних тем науково-дослідних робіт. Підготовка фахівців, у галузі землепорядкування, потребує грамотного реципієнта інформаційного простору, тобто викладача з достатньою підготовкою і навиками в робочому процесі.

Дидактична оцінка інформаційної продукції включається в обов'язок педагога, який має відповідати високому рівню знань у галузі новітніх інформаційних тенденцій [1, с. 31; 4, с. 53].

У рамках освітнього процесу, впровадження новітнього програмного продукту Band Combinations, здійснюється з мотивів навчання студентів відповідно методики, використання інформаційних технологій в навчальному процесі за допомогою найсучасніших даних супутників Landsat 7,8, Sentinel-2. Головний елемент цієї програми – навчання, під час якого викладач готує навчально-методичний пакет матеріалів для актуальної роботи зі студентами і використовує новітнє забезпечення інтерфейсу Band Combinations з подальшою обробкою відповідних завдань. Безпосереднє навчання передбачає знання та вміння працювати зі знімками з супутників Landsat 7,8, Sentinel-2 за різними технічними характеристиками для вирішення тематичних завдань, в різних галузях науки [2, с. 87].

Використання вищезазначених інформаційних технологій в освіті дозволяє швидко вносити будь-які зміни в зміст програми в залежності від результатів її апробації, зберегти й опрацювати велику кількість різномірної інформації отриманих знімків з супутника Sentinel-2 (оптико-електронних мультиспектральних сенсорів для зйомок із дозволом від 10 до 60 м) та компонувати її в зручному вигляді. Це сприяє розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів, взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів у навчальному процесі [3].

Під інформаційними технологіями, освітніми ресурсами слід розуміти наукові, інформаційні, навчальні матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені сервіси GMES, пов'язані з управлінням земельними ресурсами, сільськогосподарським виробництвом, супутниковими знімками різної роздільної здатності. Унікальність місії Sentinel-2 пов'язана з поєднанням великого територіального охоплення, частих повторних зйомок, відповідно - як наслідок, систематичне отримання повного покриття всієї Землі мультиспектральною зйомкою високого дозволу (роздільною здатністю) для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами. Таким чином, здійснюється уточнення і структурування інформації із візуальної та альтернативної точок зору. Істотним моментом є представлення деталі досліджуваного об'єкту і те, що відображає характеристики не однієї деталі, а цілого класу деталей на різних стадіях проектування, які забезпечують можливості програмного інтерфейсу Band Combinations, відкриваються нові горизонти для вирішення тематичних завдань в різних областях науки; будується модель даних, що відображає логічну структуру даних на платформі Land viewer, яка зчитує інформацію з геопросторових знімків, отриманих із супутників, формує додатки, які вирішують прикладні завдання.

Застосування можливостей Land viewer в дослідженні дозволяє отримувати актуальну, повну і достовірну інформацію для реалізації поставлених завдань інтерфейсу Band Combinations.

Інтерфейс Band Combinations надає великі можливості для створення та вдосконалення навчально-методичного комплексу за принципом педагогічного дизайну наступних дисциплін: «Фотограмметрія», «Геодезія», «Основи сільськогосподарського виробництва», «Землепорядне проектування», «Геодезичні роботи при землеустрою».

Даний навчально-методичний комплекс дозволить: об'єднання теоретичних та практичних знань студентів в умовах створення професійного середовища, що підвищує пізнавальний інтерес студентів, їх творчу активність і засвоєння матеріалу; закріплення знань, отриманих у процесі вивчення фахових дисциплін; розвиток практичних професійних знань.

Перевагами даного навчально-методичного комплексу є: моделювання з використанням комп'ютерних засобів в реальних польових умовах; моделювання імітаційних процесів, що дає змогу демонстраційно наблизитися до реальних умов майбутньої професійної діяльності; можливість багатократного використання цифрових просторових планів за допомогою комп'ютерного моделювання.

Висновки: Впровадження в освітньому процесі використання сучасного спеціалізованого браузера Land viewer інтерфейсу Band Combinations для отримання і обробки знімків із супутників Landsat 7,8, Sentinel-2 дає змогу створення цілісного інформаційного середовища навчання, які відповідають сучасним вимогам освіти. Такі можливості покращують здатність володіти основним матеріалом студентам, що забезпечує їх спеціальними навиками і провідними знаннями, базуючись на використанні програмного інтерфейсу Band Combinations, та дозволить одночасно отримувати і обробляти потрібні знімки із супутників landsat 7,8, Sentinel-2, з різними технічними характеристиками. Тому саме впровадження новітніх технологій в освіту є невід'ємною складовою, нового покоління, для його конкурентоздатності в суспільстві. Освітні новинки повинні стати для педагога одним з пріоритетних засобів і способів самоосвіти, що впливають на всі компоненти освіти та актуальні можливості студента для інтелектуально-творчого розвитку в подальшому та його роль у суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Kolodiy P., Podlipnay M. 2016. International Academy of Science and Higher Education "Innovative approaches to the solution of systemic problems of fundamental sciences and matters of practical implementation of innovations", "Combination of

- factors of productivity, efficiency and aesthetics in modern requirements to functions and quality of technical devices and construction projects”: Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXV and CXVI International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Physics and Mathematics, Chemistry, Earth and Space Sciences, Technical sciences, Architecture and Construction. (London, December 18 - December 24, 2015)., London:31-32.
2. Lialko V.I., Popov M.O., Fedorovsky O.D. 2006. Bagatospectralni metody dystantsiinogo zonduvannia Zemli (Multispectral sensing diagnostic methods of Earth). Kiev, K., 357pp.
 3. Land Viewer :<https://lv.eosda.com>
 4. Стеценко Г.В. Проектування та використання освітніх веб-ресурсів майбутніми учителями інформатики. //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №2. Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання: Збірник наукових праць /Педадра. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – №6(13). – С.53-58.
 5. Raising the standard to new heights: <http://www.harrisgeospatial.com>

УДК 378.016:578/579:[044.9:621.397.122]

О.М.Мельник, Гайсин, Україна / O. M. Melnyk, Haisyn, Ukraine
151515alena@gmail.com

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРИ ВИКЛАДАННІ МІКРОБІОЛОГІЇ

Анотація. Впровадження використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі є актуальним при підготовці кваліфікованих медичних працівників первинної ланки медицини. У доповіді розглядаються та аналізуються сучасні інформаційні технології, які використовуються у навчальному процесі, при викладанні мікробіології. Використання інформаційних технологій дозволяє істотно підвищити ефективність навчального процесу, але поряд з очевидними перевагами даних технологій існують проблемні питання їх використання, які висвітлені в даній доповіді. Питання про доцільність використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі інтенсивно обговорюється в педагогічній і психологічній літературі, показує динаміку зміни підходів до проблеми використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі. Практикою доведено, що при вивченні курсу мікробіології, саме інформаційні технології представляють собою сукупність засобів і форм оптимальної подачі навчально-пізнавальної інформації, управління перебігом навчання, контролю і корекції результатів, виконання навчальних вправ. Інформаційні технології на сучасному комп’ютерному, мультимедійному забезпеченні відкривають нові можливості для запровадження нових форм навчання, а вміння викладача ефективно організувати і впровадити сучасні інформаційні технології у навчальний процес є показником високого рівня професійності та оволодіння ним прогресивними інноваційними технологіями навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, мультимедійні комплекси, хмарні технології, Веб- квести, тестові контролюючі програми.

Abstract. The introduction of the use of new information technologies in educational process is relevant in the preparation of qualified medical workers of primary link of medicine. The modern information technologies used in the educational process in the teaching of microbiology are concided and analysed in the report. The use of information technologies allows to increase the efficiency of the educational process significantly, but aside from the obvious advantages of technologies, there are problematic issues of their use, which are covered in this report. The question about the appropriateness of the use of new information technologies in the educational process is discussed in the pedagogical and psychological literature intensively, it shows the dynamics of changes in approaches to the problem of the use of new information technologies in the educational process. By practice it has proven when teaching the course of microbiology, that information technologies represent the set of the means and the forms of optimal deliver of educational and cognitive information, management of training, control and correction of the results, performance of training exercises. Information technology on modern computer, multimedia supplying open new possibilities for the introduction of new forms of teaching, and the ability of the teacher to organize and apply modern information technology in educational process effectively is an indicator of the high level of professionalism and his mastering of progressive innovative technologies of training.

Key words: *information technologies, multimedia complexes, cloud technologies, Web-quests, test controlling programs.*

Постановка проблеми. Вплив різних негативних факторів науково-технічного прогресу на середовище проживання людини, поява невиліковних хвороб людства зумовлюють особливі вимоги до фундаментальної підготовки майбутніх медичних працівників. Викладання будь-якої дисципліни - є доступна подача матеріалу й, відповідно, максимальний ступінь його засвоєння студентами, і як наслідок - підготовка кваліфікованих медичних працівників, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, відповідальних, творчих, мобільних, що вільно володіють своєю професією, здатних працювати як в умовах достатньо стабільних, так і в змінних умовах стосовно економіки та виробництва. Євроінтеграційні процеси в освіті спрямовані на розробку змісту, форм, методів і засобів навчання, які забезпечують не тільки розвиток інтелекту, а й розвиток особистісних якостей майбутнього спеціаліста, враховують його індивідуальність, стимулюють самонавчання, самовиховання, саморозвиток.

Аналіз попередніх досліджень. Питання про доцільність використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі інтенсивно обговорюється в педагогічній і психологічній літературі, показує динаміку зміни підходів до проблеми використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі. Аналіз сучасних педагогічних досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених і практика вітчизняної освіти свідчать про зростаючий інтерес до проблем навчання з використанням засобів нових інформаційних технологій (А.Вербицкий, Р.Вільямс, Б.Гершунській, А.Єршов, Ч.Куписевич, В.Ляудіс, Е.І.Машбіц, Б.Маккелланд, Дж.Мерредіт, Е.С.Полат, Г.Паск, І.В.Роберт, Б.Скіннер, Н.Ф.Тализіна, Е.К.Хеннер та ін), а також до проблем підготовки студентів до використання засобів нових інформаційних технологій у навчально - виховному процесі та у майбутній професійній діяльності (В.М.Горбунов, Г.А.Кручініна, Л.Ю.Кравченко, Т.А.Лавіна та ін.). У роботах М.Фіцули знаходимо таке визначення інформаційних технологій навчання – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів [7, с.259]. Чільну увагу інформаційним технологіям приділяють З.Курлянд, Р.Хмельюк, А.Семенова. Дослідниці пишуть про те, що «впровадження інформаційних технологій у галузь освіти, за рахунок яких розширюються обсяги інформації і вдосконалюються методи маніпулювання нею, передбачено національною програмою інформатизації України» [4, с.210]. М.Буланова-Топоркова та А.Духавнева зауважують, що в сучасних умовах термін «комп'ютерні технології» практично витіснений з широкого обігу терміном «інформаційні технології», який вони тлумачать як «сукупність електронних засобів і способів їх функціонування з метою реалізації діяльності навчання» [3, с.149]. У дисертаційному дослідженні А.Чурсіної новітні інформаційні технології виступають провідним засобом формування умінь комунікативно-пізнавальної діяльності студентів [1].

Головною метою доповіді - є аналіз впровадження та використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі при викладанні мікробіології, які є актуальними при підготовці кваліфікованих медичних працівників первинної ланки медицини. Рівень інтелектуалізації будь-якого суспільства нині визначається ефективністю використання новітніх технологій, тож у теперішній час каталізатором науково-технічного та суспільного прогресу є нові інформаційні технології.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні вже ніхто не заперечує той факт, що в інформаційному суспільстві викладач перестав бути основним джерелом відомостей про науковий світ, головний акцент у навчанні робиться на організацію самостійної пізнавальної діяльності, опосередкованої новими інформаційними технологіями, освоєння нових способів діяльності. Використання нових інформаційних технологій зміщує акценти з мети освіти, спонукає змінювати обсяг, склад, структурування навчального матеріалу, що вивчається, орієнтує на формування повноцінного теоретичного мислення студента, на розвиток засобів сучасної комунікації, обмін результатами інформаційної роботи. Нові інформаційні технології допомагають знайти природний шлях перевтілення студентів на активних учасників навчального процесу, дають можливість активно діяти в мінливому соціально-культурному середовищі, користуватися у процесі навчання тими ж інструментами, що й викладач, активно прилаштовуючись до нових професійних функцій. У вищих медичних навчальних закладах I-II рівня акредитації мікробіологія викладається як інтегральна дисципліна, що об'єднує бактеріологію, вірусологію, мікологію, протозоологію та імунологію. За допомогою сучасних інформаційних технологій стає реальністю отримання освіти дистанційно. Internet відкриває можливості отримання навчальної інформації з будь-якої бібліотеки, книгосховища, наукового, культурного центру, що «створює реальні можливості для самоосвіти, розширення кругозору, підвищення кваліфікації» [9, с.140]. А.Чурсіна доречно зазначає, що комп'ютер (ноутбук, нетбук, планшетний пристрій, смартфон тощо), будучи технічною базою нових інформаційних технологій - це і засіб комунікації, і засіб оперативного отримання та обробки інформації, і засіб оновлення знань, і засіб набуття нових умінь. Виходячи з цього твердження, а також зважаючи на те, що сучасну мету вищої освіти варто розуміти як становлення особистості майбутнього професіонала в пізнавальній діяльності, вважаю, що саме впровадження нових інформаційних

технологій у навчальний процес забезпечує формування умінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Специфіка сучасної системи вищої освіти полягає в тому, що вона є, з одного боку, споживачем, а з іншого – активним виробником інформаційних технологій. При цьому інформаційні технології, які створюються в системі вищої освіти, використовуються і за її межами. Саме у такий спосіб здійснюється перехід від інформатизації вищої освіти до інформатизації суспільства.

Інформаційні технології на сучасному комп'ютерному, мультимедійному забезпеченні відкривають нові можливості для запровадження нових форм навчання: у практику ВНЗ вже зараз увійшли on-line-консультації та спільна робота над навчально-дослідницькими проектами на ґрунті активації інтернет-можливостей, «з'являється можливість організації спільних проектів студентами різних вузів, різних країн, обміну досвідом викладачів, студентів, науковців» [9, с. 144], наголошує Є.Полат. Доцільне мотивування самостійно-пізнавальної діяльності студентів здійснюється під час застосування новітніх форм самостійно-пізнавальної діяльності, зокрема, Internet-конференцій (Веб-конференцій), спілкування за певною науковою, науково-пізнавальною темою на форумах, у ході самостійної підготовки до Веб-семінарів тощо. Для навчальних потреб освітньої сфери розробляється низка цікавих програмних продуктів (для дисциплін природничого циклу, наприклад, Microsoft Worldwide Telescope), які допомагають студентам ширше опанувати світ мікроорганізмів.

Комп'ютер та похідні від нього мультимедійні комплекси стають звичним засобом навчання в академічних аудиторіях. Гайсинський медичний коледж не є винятком: всі лекційні аудиторії забезпечені мультимедійними комплексами. Сучасні студенти у повсякденній навчальній діяльності, як правило, використовують ноутбуки, нетбуки, планшети пристрої, комунікатори, смартфони. Застосування відеоінформації, слайд-шоу, презентацій, проектів у навчальному процесі дозволяють студентам виявити нові резерви сприйняття, мовлення, взаємозв'язків логічного та образного мислення в навчальному пізнанні. При викладанні теоретичного матеріалу з мікробіології я використовую мультимедійні презентації, які розроблені до кожної теми лекції, а можливості новітніх мультимедійних технологій (наприклад, мультимедійні дошки Smart Board) дозволяють створювати зворотній зв'язок між студентом та викладачем із застосуванням інноваційних методів, що робить заняття набагато цікавішим та продуктивнішим. Мультимедійна обізнаність є необхідним елементом застосування сучасних інформаційних технологій у ВНЗ I-II рівня.

Предмет зацікавленого ставлення студентів та викладачів вищої школи - сучасні хмарні технології, які вже сьогодні стають звичним способом використання інформаційних технологій у світі. Зростатиме кількість і вибір «розумних» пристроїв, за допомогою яких користувачі працюють з інформацією, що зберігається у «хмарі», в недалекому майбутньому реальністю стануть «природні інтерфейси користувача». У своїй практичній діяльності я використовую сайт Learning Apps.org. Завдання готуються заздалегідь, а під час проведення практичних занять в onlin-режимі за допомогою мережі Internet для закріплення матеріалу використовую кросворди, ланцюжки знань, ігри: «Побудуй бактерію», «Будова бактеріофага» і т.д..

Важлива роль в оновленні змісту самостійно-пізнавальної діяльності засобами інформаційних технологій належить консультаціям, які ускладнюються з погляду дидактичних цілей: вони зберігаються як самостійні форми організації навчального процесу і водночас є елементами інших форм навчальної діяльності. Консультації з предмету, пов'язані з особливостями виконання студентами робіт навчально-дослідницького характеру (наукові проекти, творчі роботи, пошуково-дослідницькі роботи тощо) дозволяють викладачу активувати такі інструментальні засоби універсального характеру, як *e-mail*, *Skype*, *ICQ*, що забезпечують спілкування студента з викладачем в приватній формі.

Також, важливою формою інтеграції навчальних дисциплін на ґрунті застосування інформаційних технологій залишаються Веб-квести. Визначення Веб-квесту, на яке я спираюся в своїй роботі – діяльнісно орієнтована проектна дидактична модель, що передбачає самостійну пошукову роботу студентів у мережі Internet. Завдання Веб-квесту представляють собою окремі блоки питань і перелік посилань (електронні адреси) в Інтернеті, де можна отримати необхідну для розв'язання завдання інформацію. Питання сформульовані таким чином, щоб при відвідуванні сайту студент міг самостійно дібрати матеріал, виокремивши головне із запропонованої інформації. Будь-який Веб-квест повинен мати список інформаційних ресурсів, необхідних для виконання завдання, опис процедури роботи (опис етапів), дій, які треба виконати самостійно, керівництво (пріпис) до дії, яке може бути представлене у вигляді спрямувальних питань, що дозволяють організувати певним чином навчальну роботу, заключення або висновки, - підбиваються підсумки щодо досвіду, який отримали студенти внаслідок роботи з Веб-квестами. Також окремі Веб-квести містять коментарі для викладача. Найбільш часто в своїй практиці я використовую дослідницькі та наукові Веб-квести. Для роботи з Веб-квестами викладач повинен мати високий рівень інформаційно-комунікаційної, методичної, предметної компетентності.

Впровадження тестових методів контролю у навчальний процес сприяє процесам реформування вищої медичної освіти, її демократизації. За визначенням Є.А. Михалічова, «тести є одним з видів навчальних завдань,

які використовуються для контролю і діагностики знань» [2, с. 16]. Застосування інформаційних технологій для оцінювання якості навчання дає цілий ряд переваг перед проведенням звичайного контролю, зазначає І. Захарова [5, с.126]. Насамперед, це можливість організації централізованого контролю, забезпечення охоплення всього контингенту студентів. Комп'ютерні засоби дозволяють зробити контроль більш об'єктивним, незалежним від суб'єктивності викладача.

За результатами тестування за допомогою моніторингу формується база даних, що забезпечує необхідною інформацією викладача, студентів і адміністрацію навчального закладу. Розробка сучасних контролюючих систем базується на дотриманні основної вимоги: система повинна бути абстрагована від змісту, рівня складності, тематики, типу та предметної спрямованості окремих тестових завдань і здатна працювати на ізолюваних комп'ютерах, в локальній мережі та, у разі потреби, в мережі Internet. Наприклад, тестова платформа Logit, розроблена на базі сплайн-технологій, орієнтує викладача - автора тестів на компактне подання профілю тестових питань; і викладач, і тестовані студенти мають можливість оперативно отримати інформацію про основні характеристики тестових груп та підсумкові результати тестування. Також розробниками тестової платформи Logit передбачені можливості коректування (редагування) тексту питань та варіантів відповідей. Тестовані (студенти, викладачі) можуть залишити свої зауваження щодо формулювання питань та пропонувані варіанти відповідей у полі «Рецензії». Можливість оперативного рецензування відкриває широкі перспективи для удосконалення тестового матеріалу, зазначає В. Садова [6, с.214].

Для оцінки знань з мікробіології розроблені комп'ютерні контролюючі програм, які охоплюють матеріал з кожної теми, розділу, всього курсу дисципліни, що дозволяє студента оцінювати об'єктивно при вивченні всього курсу.

Використання інформаційних технологій дозволяє істотно підвищити ефективність навчального процесу. Проте, поряд з очевидними перевагами даних технологій існують проблемні питання їх використання:

- стандартизація і стереотипність перенесення форм і видів «паперового» підручника в електронний комп'ютерний варіант;
- вузькість викладу навчального матеріалу в обсязі конкретного підручника (як правило, електронного) з конкретної дисципліни і теми (або циклу тем), що закладений викладачем у зміст комп'ютерної програми;
- функціонування комп'ютерного механізму в рамках обмеженої програми, що передбачає набір конкретних, найчастіше стандартних дій;
- відсутність універсальності навчального матеріалу, єдиного програмного забезпечення для всіх освітніх установ, кожне з яких має свою специфіку навчання та професіоналізації;
- відсутність «живого» спілкування і взаємодії з суб'єктами, з практичним досвідом;
- надмірна теоретизація практичних знань, стереотипізація розумових процесів, посилення зорової і емоційної напруги, одержуваної користувачем від електромагнітного випромінювання комп'ютерної техніки;
- залежність комп'ютерних та мультимедійних систем від виду електронного носія.

Висновок. Отже, практикою доведено, що при вивченні курсу мікробіології, саме інформаційні технології представляють собою сукупність засобів і форм оптимальної подачі навчально-пізнавальної інформації, управління перебігом навчання, контролю і корекції результатів, виконання навчальних вправ, накопичення відомостей про розвиток навчального процесу. А вміння викладача ефективно організувати і впровадити сучасні інформаційні технології у навчальний процес є показником високого рівня професійності та оволодіння ним прогресивними інноваційними технологіями навчання, які ставить перед нами міжнародна конкурентноспроможна європейська система вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. http://studopedia.com.ua/1_337791_vikoristannya-novitnih_riznovidiv_kontrolyu_spd-na-osnovi-informatsiynih_tehnologiy.html
2. Михаличев Е. А. Дидактическая тестология : научн.-метод. пособ. / Е. А. Михаличев. – М. : Народное образование, 2001. – 150 с.
3. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии.- Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. — 336 с.
4. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова – К.: Знання, 2007. – 495с.
5. Захарова І. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
6. Садовая В.В. Опыт использования SPLINE-технологий как средства контроля историко-педагогических знаний будущих филологов / В.В.Садовая // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Материалы 11-й международной конференции. – Санкт-Петербург. - 2013. – Выпуск 11. – Часть II. – С.289-292.
7. Фицула М. М. Педагогіка: Посібник. — К.:Ву «Академія», 2000. — 544с.
8. Полат Е.С. Нове педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2000. – 272с

УДК 3 77.091:37.028.41.(086)

О. М. Сергієнко, О. Л. Брудько, А. А. Горбенко, м. Київ, Україна
O. Serhiienko, O. Brudko, A. Gorbenko, Kyiv, Ukraine
a_ser@i.ua

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ФОКУС-ГРУПОВИХ ІНТЕРВ'Ю У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ТА ПРОГРАМ КОМП'ЮТЕРНОЇ СИМУЛЯЦІЇ

Анотація. Підготовка майбутніх кваліфікованих робітників тісно пов'язана з розробкою обґрунтування змісту засобів навчання (наочності), що зумовлює необхідність чуттєвого сприйняття навколишньої дійсності. У процесі дослідження опрацьовано зміст регіонального компонента у професійній підготовці: перелік предметів і курсів державного компонента змісту освіти; структура змісту спеціальних дисциплін передбачає формування окремої частини на регіональному рівні; спеціально створені навчальні курси виробничого студійного навчання, що вивчаються за рахунок годин, передбачених варіативною частиною базового навчального плану.

Annotation. Preparation of future skilled workers is closely related to development of ground of maintenance of facilities of studies (evidentness) which predetermines the necessity of perceptible perception of surrounding reality. In the process of research maintenance of regional component is worked out in professional preparation: list of objects and courses of state component of maintenance of education; the structure of maintenance of the special disciplines foresees forming of separate part at regional level; educational courses of production studio studies, which are studied due to hours, foreseen variant part of base curriculum, are specially created.

Розвиток сучасних освітніх технологій в національному та світовому контекстах зумовлює певні зміни в освіті. Тенденції розвитку національної системи освіти потребують теоретичного осмислення і спонукають до практичного оновлення змісту професійної підготовки. потреба підвищення ефективності навчально-виховного процесу в системі професійно-технічної освіти, необхідність впровадження сучасних технологій комп'ютерно-орієнтованого дидактичного проектування, інноваційних методик щодо удосконалення навчально-виховного процесу у закладах ПТО.

Перетворення в професійно-технічній освіті спрямовані на забезпечення умов для творчого зростання особистості майбутнього кваліфікованого робітника формування національних, культурно-естетичних цінностей, високоякісної професійної підготовки фахівців, їхньої здатності до самореалізації в індивідуальній і колективній виробничій; володіння відповідними кваліфікаціями і компетенціями, необхідними для професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці, а також для соціального визнання кожного учня професійно-технічного навчального закладу професіоналом у галузі виробничої діяльності.

Використання віртуального комп'ютерного моделювання фізичних процесів і явищ стає все більш популярним серед вчителів природничих наук. Таке моделювання для навчального експерименту має ряд дидактичних переваг і потребує вдосконалення методики використання в сучасній школі. Широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітній практиці викликає потребу в наповненні нового інформаційного середовища конкретним навчальним матеріалом. Віртуальне середовище відтворює практично увесь спектр традиційних джерел інформації завдяки його унікальним властивостям. Так ІКТ дозволяють створювати і відтворювати для користувачів тексти, зображення, відео та аудіо. Широкі можливості відкриваються перед педагогами в створенні і використанні у навчанні комп'ютерних моделей- відносно нового класу навчальних об'єктів.

Підготовка майбутніх кваліфікованих робітників тісно пов'язана з розробкою обґрунтування змісту засобів навчання (наочності), що зумовлює необхідність чуттєвого сприйняття навколишньої дійсності.

Студійне виробниче навчання є невід'ємною складовою професійної підготовки і проводиться у формі майстер-класів.

У дослідженні визначальним є принцип відповідності змісту професійної технічної освіти за означеними напрямками.

Запропонована нами форма майстер-класів у безпосередню передачу змісту, творчого досвіду безпосередньо від майстра до учня.

На практиці доведено що студійне навчання є невід'ємною складовою апробації і розробки змісту професійної технічної освіти .

У процесі дослідження опрацьовано зміст регіонального компонента у професійній підготовці

- перелік предметів і курсів державного компонента змісту освіти;
- структура змісту спеціальних дисциплін передбачає формування окремої частини на регіональному рівні;
- спеціально створені навчальні курси виробничого студійного навчання, що вивчаються за рахунок годин, передбачених варіативною частиною базового навчального плану.

Проаналізований педагогічний досвід базових навчальних закладів забезпечує впровадження Концепції студійного виробничого навчання в процес професійної підготовки кваліфікованих робітників за професіями професійно-технічного профілю.

Практична цінність експериментальної роботи полягає в тому, що спільними зусиллями ініціативної групи вдалося досягти високого рівня підготовки кваліфікованих робітників – майбутніх фахівців, які вже розпочали успішну професійну роботу.

У рамках місяця науки проведено "Фокус- групу" у Київському професійно педагогічному коледжі ім.А.Макаренка. Проводили захід: д.п.н. Локшин В.С., Сергієнко О.М., Бельченко В.П., Іванчук В.М., Денисюк О.О. за допомогою програм комп'ютерного тестування за професією «Професійна освіта» зі спеціальності "Зварювальник". У конкурсі взяли участь студенти групи 9б3 з та у якості тьютора-тренера персоналу з використання електронних освітніх ресурсів асистент Воронський В.

Проведення конкурсного заходу показало суттєву перевагу та уможливлення використання електронних освітніх ресурсів у майбутній професії та впровадження електронних підручників для всіх спеціальностей і професій в системі ПТО та контролю одержаних базових теоретичних знань та практичних навичок майбутніми педагогами професійного навчання з урахуванням вдосконалення професійної компетентності у системі неперервної ступеневий освіти. За результатами зафіксовано підвищення показника якості навчання в досліджуваній групі. З високим рівнем засвоєння навчального матеріалу - на 30%, з середнім рівнем засвоєння - 50% і на 20% з низьким рівнем від кількості студентів.

За результатами використання ЕОР виявлено високу ефективність практичного використання майбутніми педагогами професійного навчання у контексті професійного становлення електронними освітніми ресурсами що вже пройшли апробацію та використання в закладах ПТО відповідного профілю та мають відповідні методичні рекомендації що до можливості доопрацювання та вдосконалення користування ЕОР, що розташовані на сайті. Кращими себе показали студенти: Дерев'яно В.В., Котеленець О.С., Нечипуренко В. М.

На сьогодні найбільш затребуваним методом отримання якісної інформації є метод фокус-групових інтерв'ю (фокус-груп, ФГ) який використовувався у роботі з електронними освітніми ресурсами . Метод полягає в тому, що учасники(студенти) спеціально відібраної групи з 8-10 (іноді 12) осіб по черзі висловлювались в рамках сценарію фокус-групи. Можливості методу дозволили розкрити групову динаміку, адже учасники фокус-груп, відповідаючи на запитання модератора, знаходяться в стані обговорення предмета бесіди, через що метод ще часто називають фокус-груповою дискусією.

Список використаних джерел:

1.Вебстер Ф. Інформаційне суспільство / Вебстер Ф. // Теорії інформаційного суспільства. – Cambridge: Routledge, 2002. – Р. 255–266.

2.Зайцева О. Г. Проектирование и реализация учебной информации в образовательном пространстве современного вуза на основе принципа интеграции: дис. канд. пед. наук / О. Г. Зайцева. – Ставрополь, 2002. -171 с.

3. Driscoll M. Psychology of Learning for Instruction / M. Driscoll, N. Heights // MA: Allyn & Bacon. –2000. –273 p. 86 ISSN 1028 - 9763. Математичні машини і системи, 2015, No 3

УДК 004:37.18.43 (075.8)

С. М. Цирульник, Вінниця, Україна/ S. Tsyrylnyk, Vinnytsia, Ukraine
Н. І. Гущина, Київ, Україна/ N. Gushchyna, Kyiv, Ukraine
М. В. Непийвода, Вінниця, Україна/ M. Neryivoda, Vinnytsia, Ukraine
sovm@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ BYOD У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація. Сучасність характеризується інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, що обумовлює активність впровадження цих технологій у процес навчання у вищій школі.

Стаття присвячена використанню сучасних інформаційних та комунікаційних технологій навчання у вищій школі, які суттєво розширюють можливості викладача та студента, формуючи у всіх суб'єктів навчального процесу важливі для нашого часу цифрові компетентності. У статті розглядаються сучасні програмні засоби навчання, що дають можливість залучити смартфони, планшети, ноутбуки учасників навчального процесу під час різного виду діяльності. Розкрито поняття «BYOD». Описано спосіб реалізації мобільного навчання з використанням QR-кодів, мобільних додатків та сервісів комп'ютерного контролю знань Plickers, Kahoot!, Goggle Forms, обґрунтовано використання засобів мобільної підтримки презентацій мультимедійного контенту Presefy, EZCast.

Перехід від традиційного навчання до інноваційного зумовлює необхідність використання нових методів та засобів навчання. Практичні аспекти технології BYOD дозволяють подолати бар'єр із матеріально-технічного забезпечення на шляху впровадження «мобільної освіти» в навчальний процес.

Ключові слова: технологія BYOD, сервіси опитування і тестування, сервіси трансляції та управління презентаціями, додатки та технології навчання.

Abstract. Modernity characterized by intensive development of information and communication technologies, which makes the activity of implementation of these technologies in the learning process in higher education.

The article is devoted to the use of modern information and communication technologies education at the high school, which significantly extend the capabilities of the teacher and the student, giving all subjects of the educational process is important for our time of digital competence. The article deals with modern tools of learning which provide an opportunity to bring smart phones, tablets, laptops, educational process participants during different activities. The concept of "BYOD". The described method of implementation of mobile learning using QR codes, mobile applications and services of computer control of knowledge Plickers, Kahoot!, Goggle Forms, justifies the use of means of mobile support presentation of multimedia content Presefy, EZCast.

The transition from traditional teaching to innovative necessitates the use of new methods and means of education. Practical aspects of the technology allow BYOD to overcome the barrier of logistics in the implementation of "mobile education" in the educational process.

Key words: BYOD technology, survey and testing services, broadcast services and presentation management, applications and learning technologies.

Постановка проблеми. Збільшення ролі інформатизації і знань та збільшення питомої ваги інформаційних технологій вимагають постійного пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, змісту навчальних дисциплін. Інформаційно-комунікаційні технології відкривають перед усіма учасниками навчального процесу нові можливості, дозволяють уникати шаблонності та сприяють підвищенню пізнавального інтересу. Обізнаність у високотехнологічних новинках, їх доступність і володіння відповідними методиками це вимоги сьогодення до викладачів вищих навчальних закладів.

Сучасні студенти покоління Z відкрито на заняттях користуються мобільними телефонами і ніякі заборони на них не діють. Якщо не можна заборонити, то потрібно мобільні гаджети використати на користь навчального процесу. Даній ситуації відповідає технологія BYOD (Bring you own device) [1], яка впроваджена у багатьох провідних світових компаніях. Це означає, що викладачі та студенти можуть приносити та використовувати свої пристрої, що дозволяє поступово інтегруватись технології BYOD в навчальний процес. Процес навчання стає сучаснішим, студенти з задоволенням користуються протягом заняття своїм смартфоном, планшетом.

Технологія BYOD дозволяє пришвидшити навчальний процес та перенаправити інтерес студентів. Щоб втримати увагу викладач заздалегідь повинний продумати які додатки та технології навчання використовувати. Наприклад, такі сервіси як Google Classroom, Edmodo, LearnBoost, Coursera, Schoology, Top Hat та Civitas learning,

Socrative [2] дозволяють з легкістю організувати навчальний процес та його контролювати, інтегрувати візуальні матеріали для полегшення сприйняття теми.

Аналіз попередніх досліджень. В Україні проблему забезпечення навчання щодо компетентного впровадження ІКТ займалися В. Ю. Биков, В. П. Вембер, В. Верлань, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, В. Г. Кремень, Н. В. Морзе, О. М. Спирін та багато інших. Дослідження Н. І. Бойко, В. Д. Гавловського, В. М. Панченка та інших науковців розкривають значення, роль і вплив інформаційних потоків із всесвітніх глобальних мереж для сучасного навчально-виховного процесу. Науковці підкреслюють, що застосування мобільних засобів в процесі навчання сприяє подоланню комунікативного бар'єру, формуванню навичок дослідницької діяльності, підвищенню мотивації до оволодіння життєвими компетентностями, розвитку мислення та використання їх у житті [3].

Мета статті полягає в розгляді мережевих технологій в навчальному процесі на основі використання технології BYOD та сервісів, що стосуються сучасних технологій навчання та на їх основі підвищення якості навчання майбутніх фахівців у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо деякі сучасні технології, що дають можливість забезпечити створення тестів і реалізацію оперативного контролю знань за допомогою мережевого програмного забезпечення для смартфонів, планшетів і ноутбуків.

Інтернет сервіс Plickers [4], дозволяє організувати тестування за наявності одного смартфона або планшета для значної кількості студентів.

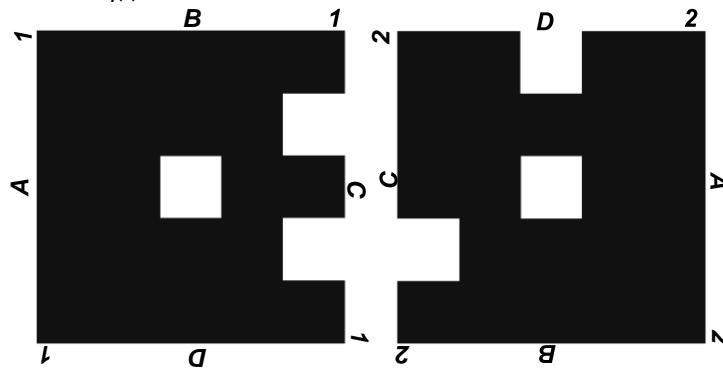


Рис. 1

Для організації тестування в Plickers використовуються QR-коди (рис. 1). Розшифрування інформації QR-кодів здійснюється у програмі камерою смартфона або планшета.

Кожний студент має свою універсальну картку з QR-кодом (рис. 2) для всіх запитань. Кожна картка має номер та літери А, В, С, D.

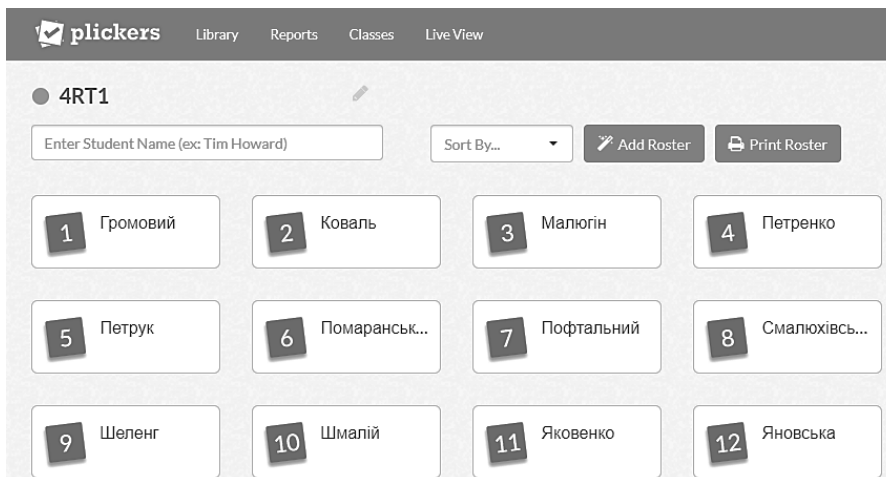


Рис. 2



Рис. 3

Після появи на екрані або усного озвучування запитання студенти повертають картку так, щоб зверху була правильна відповідь і піднімають її до гори, щоб викладач міг зі свого навести на картку з QR-кодом камеру та просканувати результати. Результати відповідей студентів одразу з'являються на екрані смартфона викладача (рис. 3), виводяться на великий екран та зберігаються для подальшої обробки (рис. 4). Для організації контролю інтернет сервісом Plickers викладачу потрібно створити обліковий запис на сервісі та встановити додаток Plickers на смартфон або планшет.

Card #	Student Name	Total %	Столиця П...	Столиця А...	Де знаход...	У якому м...	Найвищою...	99% терит...	Жителі як...	У якій кр...	Яка наймо...
		28%									
1	Громовий	33%	C	B	D	D	A	A	C	C	D
2	Коваль	25%	B	B	C	A	D	B	A	C	C
3	Малюги	33%	B	A	C	A	D	B	A	C	C
4	Петренко	42%	C	A	C	A	A	D	D	C	B
5	Петрук	25%	B	B	C	B	A	B	C	B	B
6	Помаранський	17%	B	C	C	C	B	B	D	B	C
7	Подгальний	25%	A	B	D	A	A	B	D	B	D
8	Смалюцький	-%	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	Шеленг	-%	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	Шмалій	42%	B	B	D	A	B	B	D	D	C
11	Яковенко	17%	D	D	A	A	C	B	A	D	D

Рис. 4

Безкоштовна платформа Kahoot! [5] призначена для навчання в ігровій формі, яка підходить для будь-якої навчальної дисципліни. Викладач реєструється в сервісі Kahoot!, створює або тест (Quiz), або дискусію (Discussion), або анкетування (Survey). Так вибравши режим Quiz, заповнюється загальна інформація про тест (рис. 5) та складаються самі питання тесту (рис. 6), які можуть містити картинки, аудіо, відео дані.

Close
K! Quiz
Ok, go

Title (required)
Тест на знання української мови

Description (required)
Тренувальний тест для ознайомлення з роботою сервісу

Cover image

Remove Replace

Visible to

Everyone

Language

Українська мова

Audience (required)

University

Рис. 5

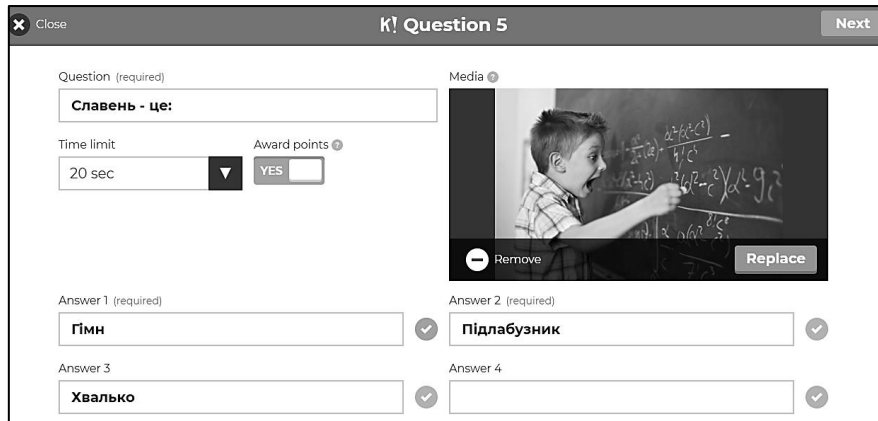


Рис. 6

Режим тестування називається режимом Play (рис. 7). Зображення з комп'ютера або ноутбука викладача виводиться через проектор. На зображенні з'являється пінкод (рис. 8) для входу до віртуальної кімнати. Студенти використовують браузер або додаток для смартфонів і набирають спеціальний пінкод. Тестування може бути організована класичним способом, де кожен сам за себе, або грати можна командою (є можливість обговорення спільної відповіді). На екрані виводиться запитання та відповіді. Кожна відповідь показується різним кольором з геометричними фігурами, яку студент повинний швидко вибрати на смартфоні або планшеті. Відповіді студентів оцінюються за двома параметрами: правильна відповідь та швидкість у порівнянні з іншими учасниками.

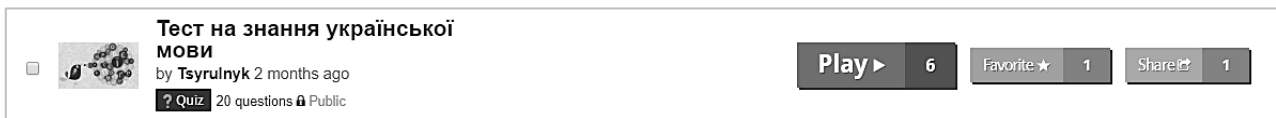


Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9

Сервіс надає можливість дізнатися, як відповідав кожний студент та будувати діаграму успішності всієї групи.

Goggle Forms є одним з поширених способів проводити оперативний контроль знань викладачем під час навчального заняття [6]. Для цього на Google Disk створюється тест, який надсилається учням по електронній пошті або розміщується на веб-ресурсі викладача. Для цього також можна скористатись QR-кодом (рис. 9), який можна роздрукувати та роздати студентам або перед початком тестування вивести з проектора.

Кожний студент перед початком тестування заповнює форму (рис. 10, а), де він вказує прізвище, групу, електронну адресу, на яку прийдуть особисті результати. При створенні тестів у Goggle Forms необхідно налаштувати режим перемішування відповідей та запитань (рис. 10, б), для того щоб однакові питання не попадались студентам, що знаходяться поруч.

LED and CCFL

дисципліна "Основи регулювання та ремонту РЕА"

Електронна адреса *

Дійсна електронна адреса

Ця форма збирає електронні адреси. Змінити налаштування

Прізвище та ім'я

Текст запитання з короткими відповідями

Група *

а)

Настройки

ЗАГАЛЬНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ТЕСТИ

Показати панель перебігу

Перемішати запитання

Показувати посилання для повторного заповнення форми

б)

Рис. 10

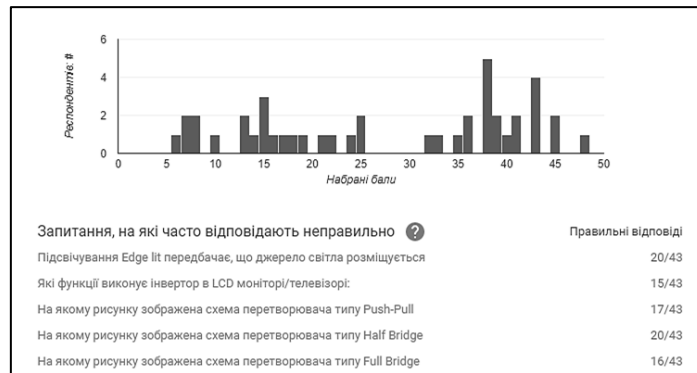


Рис. 11

Результати складання тестів можна переглянути та проаналізувати у Goggle Forms (рис. 11) або у Google Sheets, які автоматично створюються на Google Disk

Presefy – простий і функціональний онлайн-інструмент, призначений для того, щоб зробити зручним управління презентаціями [7].

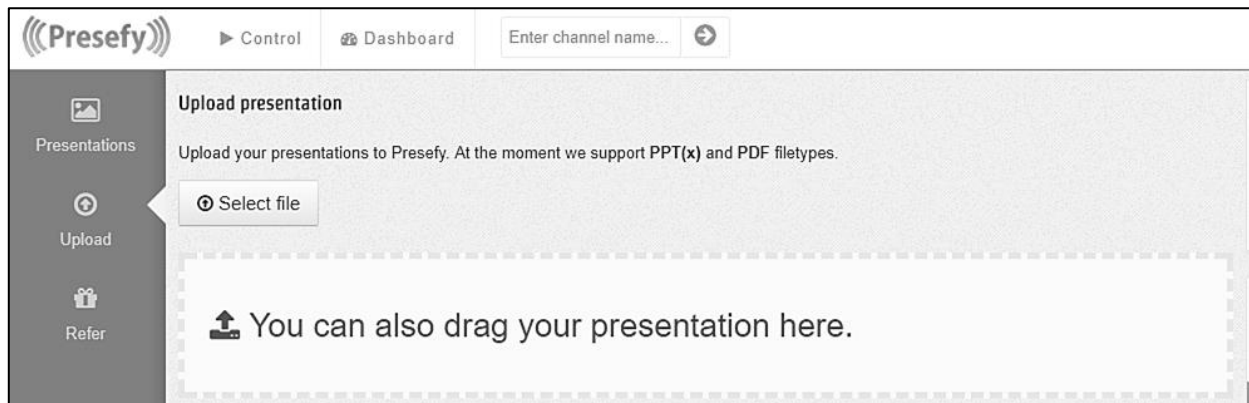


Рис. 12

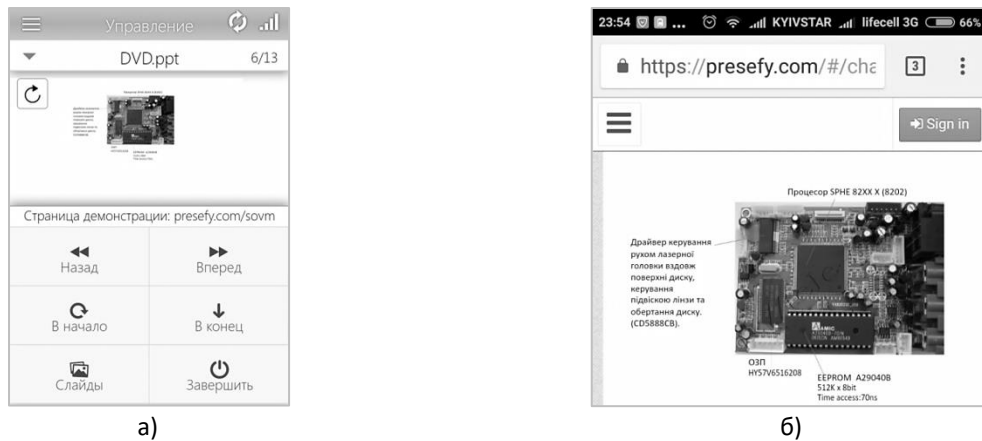


Рис. 13

Сервіс Presefy забезпечує контроль над презентаціями на відстані. Сервіс Presefy використовується як додаток для мобільного телефону або смартфона. Викладач під час демонстрації перемикається з одного слайда на інший в особистому кабінеті з мобільного телефону, а студенти, які отримали доступ до каналу, в режимі реального часу спостерігають демонстрацію презентації на своїх телефонах або планшетах. Для роботи з сервісом створюється обліковий запис на Presefy, завантажується презентація з комп'ютера (рис. 12).

Додатком Presefy на мобільному телефоні запускається презентація (рис. 13, а) та здійснюється її керування. Комп'ютеру, до якого підключений проектор, вказується URL каналу трансляції й автоматично запускається презентація. Студенти також запускають на своїх телефонах URL каналу трансляції (рис. 13, б). Перемикання слайдів на великому екрані відбувається безпосередньо з веб інтерфейсу на телефоні викладача.

Мобільний додаток EZCast (рис. 14, а) разом з адаптером EzCast C2 [8], який створює свою точку доступу (рис. 14, б), через яку встановлюється зв'язок, дозволяє підключити мобільний телефон студента для демонстрації індивідуальних проектів до телевізора, монітора, проектора.



Рис. 14

Мобільний додаток EZCast (рис. 14, а) разом з адаптером EzCast C2 [8], який створює свою точку доступу (рис. 14, б), через яку встановлюється зв'язок, дозволяє підключити мобільний телефон студента для демонстрації індивідуальних проектів до телевізора, монітора, проектора.

Застосування технології EZCast дозволяє транслювати зображення, документи, таблиці, презентації, фото, відео з мобільних пристроїв на великі екрани за відсутності Інтернету в приміщенні. Технологія EZCast забезпечує мобільність викладача та свободу його пересування навчальною аудиторією під час демонстрації мультимедійного контенту, вирішую проблему зручного керування презентацією, дозволяє запобігти втрачання контролю за діяльністю студентів.

Висновки. Сучасний студент повинний мати креативне мислення, працювати в команді, активно використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології. Ефективність найсучасніших засобів, методів, педагогічних технологій залежить від активності студентів у процесі формування в них знань, умінь та навичок. Тому впровадження BYOD дозволяє пришвидшити навчальний процес та зробити його цікавим.

Список використаних джерел:

1. Кравчук С. Що таке BYOD? URL: <http://thefuture.news/byod>.
2. Цирульник С.М., Ткачук В. М. Веб платформа EDMODO як засіб дистанційної взаємодії викладача та студента. Матеріали МНПІК «Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців» 03-04 квітня 2016р.:збірник наукових праць МОН, ВНТУ. Вінниця: ВНТУ. 2016. с. 190-192.

3. Педагогічне обґрунтування системи фільтрації нецільових ресурсів мережі Інтернет. П. П. Воробієнко, В. А. Каптур, О. А. Василенко. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2013. № 1. С. 170-175 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_1_31
4. Журибеда О. Plickers. Цікаві технології на урок. Інформатика. 2017. №2 (734). С. 49-52.
5. 7 платформ для створення тестів. Інформатика. 2015. №11 (707). С. 6-8.
6. Коваленко О. Створення тестів за допомогою Google форм. Інформатика. 2017. №1 (733). С. 40-44.
7. Presefy: управління презентацією при помощи смартфона. URL: <http://apps4all.ru/post/12-23-13-presefy-upravlenie-prezentatsiej-pri-pomoschi-smartfona>
8. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пічнук О. П. Мобільна підтримка презентацій мультимедійного контенту на прикладі пристрою EZCAST C2. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2017. №4. С. 15-18.

УДК 378.147.227:004.91:93

С.П.Чернець, м. Гайсин, Україна / S.P.Chernets, Haisyn, Ukraine
chernetsvitlana@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІСТОРІЇ

Анотація У статті досліджуються можливості використання інтерактивної дошки, яка постає основним засобом мультимедійних технологій для активізації розумової діяльності студентів на заняттях з історії у ВНЗ. Застосування програмного забезпечення інтерактивної дошки із навчальною метою підвищує проблемно-пошуковий характер заняття, підсилює мотивацію студентів до навчання.

Ключові слова: комп'ютерні технології, мультимедійні засоби, інтерактивна дошка, розумова діяльність, історія.

Abstract. The article explores the possibilities of using an interactive whiteboard, which is the main means of multimedia technologies for activating students' intellectual activity in history classes at higher educational institutions. Application of the software of the interactive whiteboard with the educational purpose increases the problem-search character of the classes, enhances students' motivation to study.

Keywords: computer technologies, multimedia, interactive whiteboard, mental activity, history.

Постановка проблеми. В сучасному світі комп'ютерні технології та Інтернет істали невід'ємною складовою не тільки повсякденного життя, а й освітнього процесу в цілому. Тому модернізація способу подачі навчального матеріалу під час занять у навчальному закладі є об'єктивним і природним процесом та ефективним способом зацікавити студентів. Персональні комп'ютери, SMART-дошки, мережа Інтернет стають необхідними засобами у навчальному процесі і важливими атрибутами для викладача на заняттях історії.

Проблема теоретичного і практичного впровадження мультимедійних засобів на заняттях історії потребує подальшого дослідження, оскільки залишається безліч невирішених питань. Насамперед це стосується методики застосування інтерактивних дошок при вивченні теоретичного матеріалу та розробки викладачем практичних завдань із безпосереднім її використанням.

Аналіз попередніх досліджень. Питанням організації та проведенням занять історії за допомогою мультимедійних засобів та їх методичного забезпечення присвячені наукові праці багатьох вчених та педагогів, а саме: О.А.Бондарева, Е.М.Галишнікова, М.А.Горюнова, О.П.Мокрогуза, М.А.Ніколаєва, А.В.Шутенко.

Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчує той факт, що існує проблема використання мультимедійних засобів на заняттях історії, яка полягає у відсутності достатнього науково-методичного обґрунтування питань використання інтерактивних дошок для активізації розумової діяльності студентів у ході викладання цієї дисципліни, ще немає досконалих, професійно розроблених мультимедійних навчальних матеріалів для інтерактивної дошки. Саме ці питання є і потребують детального дослідження і розв'язання.

Мета статті – проаналізувати ефективність використання мультимедійних засобів, зокрема, інтерактивної дошки на заняттях з історії як способу для активізації розумової діяльності студентів у процесі викладання історії у ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. «Все тече, все змінюється» – зазначав давньогрецький філософ Геракліт. Мультимедійні технології на сьогодні є одним із перспективних напрямів використання інформаційно-

комп'ютерних технологій у сфері освіти. Мультимедійні технології – це ефективний засіб реалізації дидактичного принципу наочності на заняттях історії. Вони дають змогу подати складну для сприймання інформацію у більш простому вигляді, наприклад у графіках, діаграмах, картах, а також дають можливість порівнювати різні об'єкти за окремими параметрами.

Інтерактивна дошка – це «сучасний мультимедійний програмно-технологічний засіб з високим ступенем інтерактивності, що поєднує в собі як усі якості традиційної шкільної дошки, так й інтерактивні властивості електронно-цифрових ресурсів і сенсорні властивості апаратних засобів для відтворення цих ресурсів і колективної роботи з ними».

Інтерактивна дошка являє собою мультимедійний програмно-технологічний навчальний комплекс, що містить: комп'ютер, що передає сигнал (зображення) на проектор; мультимедійний проектор, який передає зображення на інтерактивну дошку; мультимедійна інтерактивна дошка, яка працює одночасно і як звичайний або сенсорний екран, і як пристрій керування комп'ютером (в тому числі програмними додатками); відповідне програмне забезпечення, до складу якого входять такі інструменти, як записник (SMART Notebook), засіб відеозапису (SMART Recorder), відеоплеєр (SMART Video Player), додаткові (маркерні) інструменти (Floating Tools), віртуальна клавіатура (SMART Keyboard), колекція інтерактивних засобів Lesson Activity Toolkit. Робота з інтерактивною дошкою може проводитися у двох напрямках: 1) використання готових інтерактивних програм у процесі навчання; 2) розробка авторських програм для підвищення ефективності освітнього процесу [1, с. 21].

Викладачі, що почали працювати з інтерактивною дошкою, відзначають її потенційні позитивні можливості. Користувачі стверджують, що з використанням інтерактивної дошки вони встигають подати більше інформації за менший час, і при цьому студенти працюють активніше на заняттях й краще розуміють поданий матеріал. Працюючи з інтерактивною дошкою, викладач завжди знаходиться в центрі уваги і підтримує постійний контакт з аудиторією.

Інтерактивні дошки дозволяють педагогові:

1. Супроводжувати демонстраційний матеріал помітками та зауваженнями, імпровізувати, більш гнучко готувати матеріал під відповідну аудиторію.
2. Робити записи на дошці «електронним маркером» різних кольорів на поверхні малюнку, який проектується з комп'ютера.
3. Зберігати та друкувати зображення на дошці.
4. Зберігати на комп'ютері увесь хід роботи на дошці.
5. Працювати з зображенням у відповідний час роботи на дошці.
6. Створювати прості й швидкі виправлення в наявному методичному матеріалі прямо на занятті, під час пояснення матеріалу, адаптуючи його під конкретну аудиторію, під конкретні завдання, поставлені на занятті.
7. Подавати досліджуваний матеріал захоплюючими й динамічними способами;
8. Моделювати абстрактні ідеї й поняття, не доторкаючись до комп'ютера,
9. Змінити модель, перенести об'єкт в інше місце екрана або встановити нові зв'язки між об'єктами;
10. Працювати в режимі реального часу.

Сучасна психологія дослідила, що вербально людиною засвоюється тільки 15 % інформації, зорозуміти – 25 %, а якщо використовувати обидва канали сприйняття, то ефект засвоєння збільшується до 65 %. Таким чином, використання інтерактивної дошки забезпечує найбільш повне сприйняття цілісного образу досліджуваної інформації студентами. Те, що студент бачить на великому екрані під час заняття з музичним супроводом і візуальними ефектами, надовго залишається у нього в пам'яті. На відміну від традиційних методів демонстрації наочності, інтерактивна дошка дозволяє побачити дію чи явище. Студенти через мислення можуть поєднати дію разом з об'єктом, і «прожити» його, «відчутти», що сприяє більш якісному засвоєнню знань, допомагає урізноманітнити роботу на занятті, застосовуючи наукову організацію праці. Об'єднання текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації за допомогою інтерактивної дошки, а також використання анімації сприяє підвищенню якості заняття. Студенти перестають відволікатися, концентрують свою увагу на поданому матеріалі, тим самим підвищується активізується розумова діяльність студентів, а це є запорукою успішного навчального процесу [2, с. 8].

На лекційних заняттях можна використовувати дошку для демонстрації відеофільмів або їх фрагментів, мультимедійних презентацій, а також записів телепередач про відомих політичних, історичних діячів, що дасть можливість студентам зрозуміти на більш детальному рівні подію чи історичного персонажа, що вивчається на занятті. Демонстрація відеоматеріалів викликає інтерес студентів, сприяє виникненню досить стійкої мимовільної уваги, що обумовлена яскравістю, динамічністю, розмірами та контрастністю зображення, звуковим супроводом. Окрім нової навчальної інформації, кожен відеофрагмент має також і завдання, яке необхідно виконати після отримання інформації (це може бути питання, завдання).

Найпростішим способом використання інтерактивної дошки являється показ мультимедійної презентації. Виконуючи проектні роботи студенти представляють повідомлення, виконане у вигляді презентації,

використовуючи можливості інтерактивної дошки. Така робота сприяє не лише розвитку пізнавальних інтересів, тому що студент має опрацювати додаткову літературу, відібрати цікаві для однокласників факти, виділити головне, репрезентувати інформацію, а й допомагає глибше та ґрунтовніше засвоїти тему.

Типи практичних завдань, які можна виконувати за допомогою інтерактивної дошки можна умовно розділити на декілька груп: «Відзначте», «Заповни пропуск», «Кросворд», «Особистості в історії», «Робота з малюнками», «Зіставте», «Розташуй в хронологічній послідовності», «Тести», «Схеми і таблиці».

На теоретичних заняттях історії викладачі часто використовують таблиці та схеми. Завдання «Заповни схему», «Заповни таблицю» можливе при поясненні нового матеріалу, коли викладач сам заповнює таблицю на дошці, а студенти – в зошитах.

За допомогою цифрових маркерів можна виділити будь-яку інформацію. На картах, ілюстраціях, фотографіях можна нанести текст безпосередньо під час заняття, акцентуючи увагу на поданому матеріалі [2, с. 9].

На заняттях з історії студенти навчаються працювати з різними письмовими історичними джерелами. Виконання такої роботи індивідуально, як правило, викликає труднощі у студентів і сприймається ними як нудна рутинна робота. Інтерактивна дошка дає змогу працювати з історичними джерелами з усіма студентами. Роботу з документами можна організувати різним чином. Перший варіант роботи з письмовими історичними джерелами: викладач роздає запитання студентам до документа, студенти шукають відповіді на запитання і підкреслюють їх маркером на дошці. У даному випадку, студенти працюють з текстом першоджерела. Другий варіант роботи вимагає попередньої підготовки тексту історичного джерела. Частина тексту необхідно видалити і запропонувати студентам відновити пропуски. Як варіант, можна видалити слова вивести на дошку окремим списком і запропонувати студентам розставити їх по потрібних місцях (наприклад, пропустити можна дати, імена, події). Це легко реалізується з використанням прийому «перетягування». Цей прийом дозволяє пересувати як окремі слова, дати, зображення, так і цілі речення, що особливо зручно при контролі знань студентів.

Використовуючи прийом «перетягування», можна конструювати різноманітні завдання. Припустимо, якщо потрібно встановити відповідність між об'єктами й розташувати їх у якій-небудь послідовності, наприклад, у хронологічному порядку: гетьманування гетьманів української держави, битви та ін.

Інтерактивна дошка допоможе викладачу організувати віртуальну екскурсію, що дає змогу, не виходячи із аудиторії, ознайомлювати студентів із визначними історичними місцями та побувати в музеях України та світу.

Один зі способів зробити заняття з інтерактивною дошкою яскравим і цікавим – є конструювання лінії часу. Лінія часу дозволяє простежити зв'язок між історичними подіями і етапами розвитку історичних явищ. Лінію часу можна вибудувати по історичних подіях, видатних особистостях [3, с. 123].

Також за допомогою інтерактивної дошки можна будувати завдання на встановлення відповідності між об'єктами або розташувати їх в певній послідовності, наприклад в хронологічному порядку.

Використання інтерактивної дошки дає змогу на занятті створити також проблемну ситуацію, виконувати віртуальні завдання та міні-дослідження.

Однією з важливих особливостей програмного забезпечення інтерактивних дошок є можливість здійснювати повний відеозапис усього процесу роботи з інформацією на дошці, зберігати її на комп'ютері, створювати багату колекцію відеозаписів проведених занять, що дає змогу закріпити вивчений матеріал.

Інтерактивну дошку можна також використати в ілюстрації анімаційних карт, які оживлюють події історичного минулого. На інтерактивній дошці педагог може одночасно послідовно виводити на екран необхідні карти, і також, що є важливим, поєднувати роботу з картами та з іншими ілюстративними ресурсами [3, с. 98].

Інший позитивний момент полягає в можливості збільшення тієї чи іншої області карти для більш деталізованої демонстрації. Інтерактивна карта дозволяє вивчати, явища, процеси, події, суб'єкти історичного процесу, їх розташування, характеристику стану і зв'язки.

Для закріплення і перевірки знань доцільно використовувати інтерактивну вправу розгадай кросворд. Свої відповіді студент записує в сітку кросворду, використовуючи маркер. Також кросворд може бути анімований. Питання з'являються і зникають при послідовному натисканні на відповідну цифру. Відповіді записуються в сітку кросворду. Можна ускладнити роботу, коли після відповіді на пронумероване питання кросворду, з'являється додаткове контрольне питання, наприклад, пояснити поняття. Усну відповідь дає студент, який відповідає біля дошки або будь-який інший студент.

Також для контролю знань можна використовувати комп'ютерне тестування, яке є найбільш об'єктивним та етичним. Тестування можна містити різнорівневі комплексні завдання, що поєднують у собі репродуктивні і творчі елементи. Тести можуть бути представлені у вигляді запитань, чи у вигляді зображень.

Інтерактивна дошка є ефективним мультимедійним засобом для організації роботи з термінами або датами для швидкого закріплення або перевірки отриманих знань.

З використанням інтерактивної дошки ефективніше проводиться самостійна робота студентів на занятті. Поруч з кожним завданням можна написати не тільки відповіді, а й дати визначення, а також порівняти ті чи інші факти. Перевіряючи свою роботу, студенти бачать свої помилки, одразу при можливості можуть виправляти їх.

На заняттях з історії можна використовувати ліцензовані електронні мультимедійні підручники та інтерактивні завдання з історії, які дозволяють застосувати весь спектр можливостей, що надаються інтерактивною дошкою. Подання теоретичного матеріалу у вигляді інтерактивного підручника різко підвищує інтерес студентів. Анімація і звук викликають масу позитивних емоцій і сприяють кращому засвоєнню матеріалу. Мультимедійні підручники підвищують щільність заняття, надають широкі можливості для індивідуального підходу до студентів та формування ключових компетенцій. Завдяки цьому змінюється роль викладача – встановлюються партнерські відносини між суб'єктами навчального процесу, педагог росте професійно, апробуються нові моделі проведення занять.

Висновок. Мультимедійні засоби є корисною та плідною навчальною технологією, завдяки притаманній їй якості інтерактивності, гнучкості і інтеграції різноманітних типів мультимедійної навчальної інформації.

Застосування інтерактивної дошки у процесі вивчення історії сприяє збільшенню обсягу запропонованої студентам навчальної інформації, підвищує інтерес й загальну мотивацію до навчання, активізує розумову діяльність студентів завдяки використанню зручних і швидкозмінних форм подачі інформації, створює сприятливі умови для виконання впродовж заняття значно більшого обсягу навчальної роботи.

Таким чином, використання інтерактивної дошки допомагає педагогу активізувати розумову діяльність студентів на заняттях та призводить до цілого ряду позитивних наслідків:

- психологічно полегшує процес засвоєння матеріалу студентами;
- мотивує живий інтерес до предмета пізнання;
- розширює загальний кругозір студентів;
- зростає рівень використання наочності на заняттях;
- підвищується інтерес до вивчення історії та покращується успішність студентів;
- відбувається більш повне засвоєння теоретичного матеріалу;
- студенти оволодівають уміннями здобувати інформацію з різноманітних джерел, обробляти її за допомогою комп'ютерних технологій;
- підвищується продуктивність праці викладача та студентів на заняттях.

Список використаних джерел:

1. Антоненко В. А. Інтерактивна дошка SMART та використання її в навчальному процесі / В. А. Антоненко, В. Д. Леонський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 8. – С. 20 – 22.
2. Бондарева О. А. Применение интерактивной доски и мультимедиа на уроках истории и обществознания в школе [Електронний ресурс] / О. А. Бондарева. – Режим доступу : <http://оос-school.ru/kor2.html>
3. Галішнікова Є. Використання інтерактивної Smart-дошки в процесі навчання / Є. Галішнікова // Учитель. – 2007. – № 4. – С. 8 – 10
4. Методика застосування технології SMART Board у навчальному процесі: [навч. посіб.] / Г. Ф. Бонч-Бруєвич, В. О. Абрамов, Т. І. Носенко – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – 102 с.
5. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії / О. П. Мокрогуз. – Х. : Основа, Тріада, 2007. – 192 с.
6. Smart-технології в Україні і світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/>

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ТЕХНІКА З ЕКСПЛУАТАЦІЇ МЕРЕЖ І СПОРУД ВОДОПРОВІДНО-КАНАЛІЗАЦІЙНОГО ГОСПОДАРСТВА

Анотація. У статті розглядається роль інформаційних технологій в організації освітнього процесу при підготовці молодших спеціалістів техніків з експлуатації мереж і споруд водопровідно-каналізаційного господарства. Визначено, що сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, динамічних виробничих ситуаціях, освоювати нові технології та матеріали, вдосконалювати власну майстерність та досягати успіху. Для міцного засвоєння та закріплення знань, отриманих студентами при вивченні теоретичного курсу зі спеціальних дисциплін, важливе значення має виконання курсових проектів з використанням засобів інформаційних технологій. Робиться висновок, що випускник будівельної галузі одержує фундаментальну наукову і практичну підготовку в області водопостачання та водовідведення, підготовки питної та технічних вод, раціонального використання та охорони водних ресурсів, охорони повітряного середовища від забруднення наземним транспортом та промисловими підприємствами. Підготовка спеціаліста спрямована на розробку інженерних методів підготовки питної та технічної води, очистки стічних вод, охорони біосфери з використанням новітніх інформаційних технологій під час освітнього процесу в коледжі. Застосування інформаційних технологій в будівельній галузі є потребою сучасного суспільства.

Ключові слова: інформаційні технології, освітня діяльність, молодший спеціаліст, будівельна галузь, водопостачання та водовідведення.

Abstract. The article examines the role of information technologies in the organization of educational process in the preparation of junior specialists in the construction industry, technicians on the operation of networks and structures of the water supply and sewerage economy. It is determined that the modern labor market requires the graduate not only profound theoretical knowledge, but also the ability to independently apply them in non-standard, dynamic production situations, to develop new technologies and materials, to improve their own skills and to succeed. For the strong assimilation and consolidation of knowledge gained by students in studying the theoretical course on special disciplines, the implementation of course projects with the use of information technology is important. It is concluded that the graduate of the construction industry receives basic scientific and practical training in the field of water supply and drainage, preparation of drinking and technical water, rational use and protection of water resources, protection of the air environment from pollution by land transport and industrial enterprises. The training of a specialist is aimed at developing engineering methods for preparation of drinking and technical water, wastewater treatment, protection of the biosphere with the use of the latest information technologies during the educational process in college. The use of information technology in the construction industry is a need of modern society.

Keywords: information technology, educational activity, junior specialist, construction industry, water supply and drainage.

Постановка проблеми. Одним з основних завдань сучасного інформаційного суспільства є проблема підготовки висококваліфікованого фахівця з урахуванням останніх тенденцій розвитку галузі будівельного виробництва. З огляду на сьогоднішній день, напрям розвитку країни, який передбачає інтеграцію України до Євросоюзу, вимоги до професійного рівня фахівців будуть постійно зростати. Особливою мірою це стосується насамперед інформаційних технологій, без використання яких вже важко уявити існування суспільства.

Водопостачання та каналізація – найбільш великі галузі житлово-комунального господарства України. На їхню частку припадає значна частина комунальної власності, і від того, на якому рівні названі системи експлуатуватимуться, залежить розв'язання не лише економічних, а й соціальних питань, безпосередньо пов'язаних із добробутом населення. Тому завдання підготовки молодших спеціалістів будівельної галузі, техніків з експлуатації мережі водопостачання та водовідведення при застосуванні інформаційних технологій є ключовим моментом.

Аналіз попередніх досліджень. Завдання експлуатації водопровідної та каналізаційної мереж полягає не лише в обслуговуванні та ремонті трубопроводів, а й у керуванні взаємодією всього комплексу споруд систем, подання розподілу води та водовідведення стічних вод, тобто спільною роботою водоводів, насосних станцій, регулювальних ємностей, магістральних і розподільних водопровідних мереж і мереж водовідведення.

Нині досліджено низку близьких проблем у галузі професійної педагогіки (А. Беляєва, О. Дубинчук, І. Зязюн, М. Кадемія, М. Махмутов, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, М. Сметанський), інформатизації освіти (В. Биков, І. Булах, Є. Веліхов, О. Джеджула, М. Жалдак, К. Зуєв, В. Ключко, Г. Козлакова, А. Коломієць, В. Кухаренко, Р. Собко, О. Стечкевич, Л. Шевченко) та ін.

Мета нашої статті з'ясувати роль інформаційних технологій в організації освітнього процесу при підготовці молодших спеціалістів техніків з експлуатації мереж і споруд водопровідно-каналізаційного господарства.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети освіти, відображених в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Галузевому стандарті вищої освіти підготовки молодшого спеціаліста підготовки галузі 0601 Будівництво та архітектура [2], висунуто нові вимоги до професійного становлення майбутнього фахівця.

Будівництво (капітальне будівництво) - галузь матеріального виробництва, продукцією якої є закінчені й підготовлені до експлуатації виробничі підприємства, житлові будинки, громадські будівлі й споруди та інші об'єкти виробничих і невиробничих фондів. Сучасні умови проектування об'єктів будівництва, організація і технологія проведення будівельних робіт вимагають наявності у проектувальників та безпосередніх виконавців знання будівельних технологій, нормативно довідкової документації, законів і нормативних актів в сфері будівництва, умінням організації та проведення будівельних процесів в умовах ринкових відносин [3, с. 72]. Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, динамічних виробничих ситуаціях, освоювати нові технології та матеріали, вдосконалювати власну майстерність та досягати успіху.

Важливим є дослідження питання про те, наскільки володіння сучасними методами інформаційних технологій може сприяти підвищенню рівня професійних знань майбутніх техніків з експлуатації мереж і споруд водопровідно-каналізаційного господарства. Для відповіді на це запитання проаналізовано дисципліни, що використовуються, при професійній підготовці та вивчають студенти спеціалізації «Обслуговування устаткування систем водопостачання і водовідведення». Зіставлення і порівняння змісту та основних завдань цих дисциплін дало можливість виявити особливості впровадження професійних знань засобами інформаційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

Аналіз показує, що навчальний план містить велику кількість професійних дисциплін, при вивченні яких потрібно використовувати засоби інформаційних технологій.

1. «Насоси та насосні станції» – мета вивчення дисципліни – формування системних знань по вивченню насосного обладнання різних типів, що застосовується в системах водопостачання та водовідводу.

Завдання дисципліни: навчити студентів працювати з основними типами обладнання, які застосовуються в водопровідно-каналізаційному господарстві.

Курс «Насоси та насосні станції» міцно пов'язаний з дисциплінами «Безпека життєдіяльності», «Водопостачання», «Водовідведення», «Охорона праці», «Будівельні матеріали і роботи», «Інженерна геодезія», «Контроль якості води».

Програма дисципліни складається із розділів: «Насоси», «Насосні станції».

У результаті вивчення дисципліни «Насоси та насосні станції» студенти повинні вміти: добирати насоси за номенклатурними графіками і розраховувати режим роботи, проводити дослідження режиму роботи насосних машин, проектувати насосні станції водопостачання та каналізації, вирішувати питання з точки зору експлуатації насосних машин.

2. «Хімія води і мікробіологія» – мета вивчення дисципліни – знання з основ хімії природних і стічних вод та водних розчинів, із фізико - хімічних основ процесів очищення води й водопідготовки, із санітарної та водної мікробіології.

Завдання дисципліни: розуміння фізико-хімічних і біохімічних основ процесів, що відбуваються у природних і стічних водах при їх обробці.

Курс «Хімія води і мікробіологія» міцно пов'язаний з дисциплінами «Безпека життєдіяльності», «Водопостачання», «Водовідведення», «Охорона праці», «Контроль якості води», «Аналітична хімія».

Програма дисципліни складається із розділів: «Склад природних, стічних вод та основи процесів їх очистки», «Основи мікробіології».

У результаті вивчення дисципліни «Хімія води і мікробіологія» студенти повинні вміти: виконувати розрахунки за хімічними реакціями, уміти користуватися приладами для фізико-хімічного аналізу води, визначати показники якості води.

3. «Водопостачання» – мета вивчення дисципліни є теорія, методи, розрахунок та влаштування мереж, систем та споруд водопостачання населених міст та промислових підприємств.

Завдання дисципліни: рішення комплексу інженерних задач, які пов'язані з проектуванням, будівництвом та експлуатацією систем водопостачання.

Курс «Водопостачання» міцно пов'язаний з дисциплінами «Безпека життєдіяльності», «Водовідведення», «Охорона праці», «Хімія води та мікробіології», «Інженерна геодезія», «Контроль якості води», «Експлуатація устаткування систем водопостачання та водовідводу», «Гідравліка», «Інженерна геодезія», «Аналітична хімія», «Хімія води і мікробіологія».

Програма дисципліни складається із розділів: «Загальні відомості про водопостачання», «Системи подачі і розподілу води», «Водозабірні споруди».

У результаті вивчення дисципліни «Водопостачання» студенти повинні вміти: користуватися довідниками та державними нормами і правилами щодо роботи систем водопостачання та водовідведення, виконувати розрахунки та влаштування мереж, споруд водопостачання міст та промислових підприємств.

4. «Водовідведення» – мета вивчення дисципліни – отримання студентами основних понять про головні елементи систем водопостачання та водовідведення, принципи їх застосування та експлуатацію, а також технологію очистки стічної води і обробки осаду.

Завдання дисципліни: опанування студентами уміння використовувати нормативну, довідкову і навчальну літературу, застосування типових рішень по проектуванню і розрахунку систем водовідведення, уміння впроваджувати в роботу сучасні досягнення санітарно-технічного устаткування будинків.

Курс «Водовідведення» міцно пов'язаний з дисциплінами «Водопостачання», «Основи охорони праці», «Хімія води та мікробіології», «Інженерна геодезія», «Контроль якості води», «Експлуатація устаткування систем водопостачання та водовідводу», «Гідравліка», «Інженерна геодезія», «Аналітична хімія», «Машини і механізми в водопровідно-каналізаційному господарстві», «Автоматизація устаткування систем водопостачання і водовідводу».

Програма дисципліни складається із розділів: «Схеми та системи водовідводу», «Мережі водовідводу та споруди на них», «Технологія очищення стічних вод та обробки осадів».

У результаті вивчення дисципліни «Водовідведення» студенти повинні вміти: керуватись нормативними положеннями враховувати вимоги водовідведення при вирішенні будівельних задач; проводити гідравлічні розрахунки трубопроводів систем водовідведення; підбирати елементи систем водовідведення; комплекс очисних споруд для очистки стічних вод міста.

5. «Контроль якості води» – мета вивчення дисципліни – ознайомлення студентів з основними положеннями основ моніторингу та методиками організації моніторингу поверхневих вод, як одного з методів досліджень навколишнього середовища.

Завдання дисципліни: розгляд всіх стадій організації процесу господарчо-питного водопостачання: від формування водних ресурсів (статичних та динамічних), які визначають водозабезпеченість країни, оцінку їх якості, способів забору води (на підземні та поверхневі джерела), основних технологічних процесів очистки води, подання води у розподільчу мережу і в подальшому – скидання у водні об'єкти після певного кондиціонування.

Курс «Контроль якості води» міцно пов'язаний з дисциплінами «Водовідведення», «Водопостачання», «Охорона праці», «Хімія води та мікробіології», «Експлуатація устаткування систем водопостачання та водовідводу», «Аналітична хімія», «Хімія води і мікробіологія».

Програма дисципліни складається із розділів: «Природні води», «Стічні води».

У результаті вивчення дисципліни «Контроль якості води» студенти повинні вміти: визначати за набором показників придатність конкретного джерела води для потреб питного водопостачання; визначити необхідність та обирати спосіб коригування хімічного складу води та покращення органолептичних показників води.

6. «Охорона праці» – мета вивчення дисципліни – формування у майбутніх фахівців умінь та компетенцій для забезпечення ефективного управління охороною праці та поліпшення умов праці з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу та міжнародного досвіду.

Завдання дисципліни: передбачає забезпечення гарантії збереження здоров'я і працездатності працівників у виробничих умовах конкретних галузей господарювання через ефективне управління охороною праці та формування відповідальності у посадових осіб і фахівців за колективну та власну безпеку.

Курс «Охорона праці» міцно пов'язаний з дисциплінами «Водовідведення», «Водопостачання», «Контроль якості води», «Експлуатація устаткування систем водопостачання та водовідводу».

Програма дисципліни складається із розділів: «Загальні питання охорони праці», «Виробнича санітарія», «Основи пожежної безпеки», «Загальні вимоги техніки безпеки», «Основи безпеки технологічних процесів у водопровідно-каналізаційному господарстві».

У результаті вивчення дисципліни «Охорона праці» студенти повинні вміти: розробляти та проводити заходи щодо усунення причин нещасних випадків, з ліквідації наслідків аварій на виробництві; впровадити організаційні і технічні заходи з метою поліпшення безпеки праці; управляти діями щодо запобігання виникненню нещасних випадків, професійних захворювань та аварій на виробництві.

7. «Експлуатація устаткування систем водопостачання та водовідводу» – мета вивчення дисципліни – одержання навиків в обслуговуванні та ремонту мереж і споруд систем водопостачання та водовідведення, забезпечення високої якості води та очистки стічних рідин.

Завдання дисципліни: вивчення правил та основних задач з експлуатації систем водопостачання та водовідводу, діючої нормативно-технічної документації.

Курс «Експлуатація устаткування систем водопостачання та водовідводу» міцно пов'язаний з дисциплінами «Водовідведення», «Водопостачання», «Інженерна геодезія», «Контроль якості води», «Охорона праці», «Автоматизація устаткування систем водопостачання та водовідводу», «Гідравліка», «Інженерна геодезія».

Програма дисципліни складається із розділів: «Організація технічної експлуатації систем водопостачання та водовідводу», «Технічна експлуатація водоводів, водопровідних мереж та напірно – регулюючих ємкостей», «Технічна експлуатація водозабірних і очисних споруд систем водопостачання», «Технічна експлуатація мереж водовідводу та споруд на них», «Технічна експлуатація очисних споруд систем водовідводу», «Експлуатація насосних та повітрорудних станцій систем водопостачання та водовідводу».

У результаті вивчення дисципліни «Експлуатація устаткування систем водопостачання та водовідводу» студенти повинні вміти: здійснювати лабораторно-економічний та технологічний контроль за роботою споруд та обладнання, в тому числі контрольно-обмірювальних приладів та автоматизованих систем управління технологічними процесами в системах водопостачання та водовідведення; вміло користуватися діючої нормативно-технічною документацією та розробляти технологічний регламент на експлуатацію мереж і споруд водопостачання та водовідводу.

Для міцного засвоєння та закріплення знань, отриманих студентами при вивченні теоретичного курсу зі спеціальних дисциплін, важливе значення має виконання курсових проектів з використанням засобів інформаційних технологій. Розрахунково-графічна частина курсових проектів виконується за допомогою комп'ютерних програм AutoCad, MatCad, Excel.

Під час виконання курсового проекту з дисципліни «Водопостачання і водовідведення» студенти розв'язують існуючі комплексні питання, пов'язані із забором води з джерел, її очисткою відповідно до вимог споживача, магістральним транспортуванням до населених пунктів та промислових підприємств, розподілом між окремими споживачами, а також збором стічних вод, їх транспортуванням, очищенням та скиданням в водоймища.

В процесі курсового проектування з дисципліни «Експлуатація устаткування систем водопостачання та водовідводу» необхідно навчити майбутніх спеціалістів працювати з нормативною і довідковою літературою, застосовувати теоретичні знання для розв'язування конкретних практичних задач.

Засоби інформаційних технологій широко використовуються також при дипломному проектуванні. Теми дипломних проектів визначаються шляхом урахування навчальних досягнень і рівня володіння інформаційними технологіями студента.

Недоліками вивчення дисциплін, на нашу думку, є недостатнє використання комп'ютерної техніки при виконанні розрахунків в той час, як на виробництві і в проектуванні більшість видів технічної документації складається за допомогою комп'ютерної техніки.

Висновки. Застосування інформаційних технологій в багатьох галузях науки і техніки є потребою сучасного суспільства. Країни, з невеликими обсягами застосування інформаційних технологій, поступають своїм партнерам, в яких цей рівень є вищим. Тому були всі підстави вважати, що використання інформаційних технологій при підготовці молодшого спеціаліста будівельної галузі є ефективним засобом удосконалення освітнього процесу в коледжі.

Список використаних джерел:

1. Анштейн В. Г. Мотивирующие факторы в подготовке инженеров / В. Г. Анштейн // Высш. образование в России. — 1993. — № 2. — С. 96—99.

2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста за спец. 5.091110 «Будівництво та експлуатація будівель і споруд» / Розроб. Б. В. Зорич, М. Г. Барабаш, І. І. Вульчин, І. М. Горлачов, Л. П. Ламбіна та ін. ; за заг. ред. Б. Зорич. — Харків, 2008. — 65 с.

3. Малиш І. М. Вплив сучасного стану будівельної галузі України на інвестиційно-інноваційну активність будівельних підприємств / І. М. Малиш // Держава та регіони. — Серія: Економіка та підприємництво. — 2014. — № 4 (79). — С. 70—74.

УДК 378.017

В.Б. Шевченко, м.Вінниця, Україна / Shevchenko V.B, Vinnitsa, Ukraine
shevchenkov0905@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Анотація. У статті розкриваються особливості підготовки майбутніх фахівців будівельної галузі у ВНЗ I-II рівнів акредитації. Визначено сутність та особливості фахової підготовки майбутніх фахівців будівельної галузі. Звернуто увагу на основні проблеми, які заважають удосконаленню цієї роботи. Окреслено шляхи вирішення зазначених проблем. Виявлено місце і роль професійної підготовки фахівців будівельної галузі з використанням інформаційних технологій. Робиться висновок, що аналіз змісту підготовки фахівця-будівельника дає можливість визначити, що основними напрямками підвищення рівня підготовки майбутніх будівельників є використання сучасного спеціалізованого програмного забезпечення для підвищення професійних знань майбутніх фахівців; впровадження професійно орієнтованих інформативних курсів, розширення використання інформаційних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін, застосування професійних міжпредметних завдань тощо.

Ключові слова: інформаційні технології, освітня діяльність, молодший спеціаліст, будівельна галузь, програмне забезпечення, майбутній фахівець.

Abstract. The article reveals the peculiarities of the preparation of future specialists in the construction industry at the higher education institutions of the I-II levels of accreditation. The essence and features of professional training of future specialists of the building industry are determined. The attention is focused on the main problems hindering the improvement of this work. The ways of solving these problems are outlined. The place and role of professional training of specialists in the construction industry with the use of information technologies are revealed. It is concluded that the analysis of the contents of the training of a specialist-builder makes it possible to determine that the main directions for increasing the level of training future builders is the use of modern specialized software to enhance the professional knowledge of future specialists; the introduction of professionally oriented informative courses, the expansion of the use of information technologies in the process of studying professional disciplines, the use of professional interpersonal problems, etc.

Keywords: information technology, educational activities, junior specialist, construction industry, software, future specialist.

Постановка проблеми. Стейкий розвиток економіки країни можливий за умов ефективного розвитку будівництва як фондоутворювальної галузі економіки. Фахівці визначають, що будівельна галузь відіграє провідну роль у процесі модернізації національної економіки. Водночас будівельні підприємства потребують інноваційної перебудови в сфері технології та організації будівельного виробництва, а також оновлення технічного обладнання. Високотехнологічне, оснащене сучасною технікою та матеріалами будівельне виробництво з високим рівнем управління потребує компетентних фахівців - робітників, молодших спеціалістів.

Про необхідність підвищення професійного та загальнокультурного рівня випускників наголошується у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. До пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти віднесено: особистісну орієнтацію освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту й форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи неперервної освіти та навчання впродовж життя; інтеграцію вітчизняної освіти в європейський і світовий освітній простір.

Аналіз попередніх досліджень. У сучасному суспільстві для майбутніх фахівців будівельних спеціальностей використання найсучасніших досягнень науки і техніки є велінням часу. Зведення хмарочосів,

висота яких сягає сотень метрів, відпочинкових комплексів, площею в десятки гектарів та інших надскладних споруд вимагає надзвичайно точних розрахунків, отримання яких можливе з використанням ЕОМ. Навіть при побудові простих будівель використання інформаційних технологій допомагає фахівцеві в роботі. Тому сучасний фахівець-будівельник мав би володіти новими методами інформаційних технологій.

Рівень підготовки випускників коледжів має відповідати сучасним вимогам оновлення будівельної галузі. У вирішенні цих завдань важлива роль відводиться навчальним закладам, які, використовуючи досягнення науково-технічного прогресу, можуть готувати кваліфікованих спеціалістів, здатних здійснювати керівництво процесами, пов'язаними з будівництвом нових будівель і споруд, їх розширенням, реконструкцією, технічним переоснащенням [4, с. 33].

Особливості сучасного будівництва визначаються тим, що інформаційні технології стають засобом праці будівельників (розрахунки нестандартних будівельних конструкцій, проектування, планування і реконструкція будівель, вибір необхідних матеріалів, питання рівноваги, деформації, міцності тощо). Освоєння будівельного фаху як наукомісткої та високотехнологічної галузі вимагає кардинальних змін змісту навчання.

Мета статті – з'ясувати особливості фахової підготовки майбутніх фахівців будівельної галузі і шляхи її вдосконалення; виявити місце і роль технічної підготовки у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації будівельної галузі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз стану підготовки спеціалістів, пов'язаних з будівельно-монтажними роботами, показує, що переважним підходом до організації навчально-виробничого процесу є його поєднання з виробничим процесом на всіх етапах навчання студентів у коледжах. Це пов'язано з тим, що за даного підходу відбувається максимальне наближення умов виробничого навчання студентів до реальних виробничих умов. Дані обставини є також важливими для психологічної адаптації студентів у виробничій системі. Освітній процес, маючи власні закономірності, при інтеграції з виробничим процесом орієнтується на його закономірності, що викликає необхідність його вдосконалення в напрямку наближення до виробничих умов [7, с. 525].

Використання нових інформаційних технологій в освітньому процесі на сьогоднішній день займає особливе місце в професійній освіті. Практично в кожній виробничій галузі сучасні комп'ютерні технології здатні значно спростити, а в деяких випадках і замінити елементи технологічного процесу. Різні аспекти обраної проблеми розглянуто в працях науковців, зокрема: теоретико-методологічні проблеми професійної освіти досліджували А. Алексюк, Р. Гуревич, А. Лігоцький, Л. Лук'янова, В. Манько, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Г. Терещук, В. Шахов; концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців аналізували Г. Васянович, С. Гончаренко, О. Коваленко, А. Литвин, Е. Лузік, В. Петрук, Л. Романишина, Л. Хомич, Б. Шиян; формування пізнавальної діяльності, активізація і мотивація навчання були предметом вивчення О. Гребенюка, А. Дьоміна. В. Заболотного, М. Ковтонюк, В. Козакова, О. Леонтьєва, В. Лозової, Г. Тарасенко, Г. Щукіної; інтеграційні процеси в освіті розглядали М. Берулава, А. Коломієць, І. Козловська, Т. Якимович; компетентісно-орієнтований підхід до навчання окреслено в працях Н. Бібік, В. Безпалька, І. Зязюна, Л. Петровської; теорія проблемного навчання була в центрі уваги В. Вергасова, А. Дьоміна, Т. Кудрявцева, І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Оконя та ін.

Проблема підготовки майбутніх будівельників розглянута в роботах Б. Адабашева (розглянуто зміст професійної підготовки робітників у профтех - училищах будівельного профілю), О. Білик (окреслено педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін у ВНЗ), О. Булейко (досліджено інтеграцію професійних знань майбутніх будівельників засобами інформаційних технологій), О. Горіної (представлено диференційований підхід до вивчення фундаментальних дисциплін у процесі підготовки майбутніх інженерів-будівельників), Т. Картель (виокремлено етапи професійного становлення майбутніх інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі ВНЗ), А. Литвина (обґрунтовано засади інформатизації у професійно-технічних навчальних закладах будівельного профілю) та ін.

Як зазначають дослідники, значення комп'ютерних технологій в процесі професійної освіти зростає одночасно із підвищенням ступеня впровадження досягнень науково-технічного прогресу в кожен галузь виробництва. Ефективне застосування цих досягнень неможливе без інженерного стилю мислення фахівців, педагогічні умови формування якого засобами інформатики вивчав Д. Чернишов [8, с. 18].

На сучасному етапі розвитку економіки, технічного прогресу й науково-технічної революції на перший план виходить необхідність швидкої перебудови виробництва з використанням нових високих технологій. Особливо інтенсифікувався процес заміни технологій і устаткування, що можна пов'язати з проникненням новітніх технологій із-за кордону, інтенсифікацією науково-дослідних робіт в Україні. Зміна технологій та устаткування пов'язана, як правило, зі збільшенням навантажень на конструкції, необхідність перепланування приміщень, надбудови будівель і споруд, пропускання комунікацій. Необхідність реконструкції житлових будинків пов'язується в першу чергу з моральним їх зносом, неможливістю нормальної експлуатації окремих конструкцій. У даний час нагально стоїть проблема економії енергоресурсів. Утеплення житлових будинків, доведення теплозахисних властивостей конструкцій до вимог існуючих нормативів.

Комп'ютерна техніка спрощує роботу десяткам тисяч людей, а також здатна значно допомогти при підготовці фахівців з різних галузей науки і техніки. Зокрема, процес фахової підготовки майбутніх будівельників, ґрунтуючись на можливостях сучасної інформатики, створює широкий потенціал для полегшення засвоєння існуючих та отримання нових знань. Без цього не можливе вирішення ряду виробничих завдань у будівельній галузі, наприклад, проектування планів будівель, розрахунків різноманітних характеристик матеріалів та інше.

Важливим компонентом майбутньої професійної діяльності фахівців будівельної галузі є її інформаційна основа, що визначається як сукупність інформації, котра характеризує предметні й суб'єктні умови діяльності. Використання дидактичних можливостей інформаційних технологій дозволяє підвищити ефективність професійної підготовки студентів, істотно впливаючи на мотивацію навчання. Актуальною є проблема правильної дидактичної оцінки інформаційної продукції та підвищення рівня інформаційної культури викладача.

Одним із шляхів розв'язання проблеми інформатизації освіти є впровадження системи різнорівневої підготовки спеціалістів у галузі застосування комп'ютеризованих технологій. На кожному рівні можна виокремити обсяги підготовки за навчальними програмами, які визначають: вивчення загальних можливостей використання комп'ютерної техніки в конкретній професійній галузі, застосування комп'ютерних засобів до постановки навчальних завдань, визначення і постановку професійних завдань і створення нових проектів програмного забезпечення професійного призначення. Кожний рівень передбачає вивчення конкретного навчального матеріалу, поглиблення і розширення знань з інформатики, прикладної математики, комп'ютеризованих технологій і систем [5, с. 327].

Глибинна сутність інформатизації суспільства полягає в інтелектуально-гуманістичній трансформації всієї життєдіяльності людини і суспільства на основі все більш повної генерації та використання інформації за допомогою засобів інноваційних інформаційних технологій. Використання мультимедійних інформаційних технологій в освіті дозволяє швидко вносити будь-які зміни в зміст програми в залежності від результатів її апробації, зберегти й опрацювати велику кількість різноманітної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компонувати її в зручному вигляді. Це сприяє розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів, властиво кожній людині унікального сполучення особистих якостей; формуванню пізнавальних можливостей, прагнення до вдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, безперервності взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та мистецтвом; постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів.

У наших дослідженнях керуємося визначенням М. Махмурова, який під навчальною проблемою розуміє «відображення логіко-психологічного протиріччя процесу засвоєння, що визначає напрямок розумового пошуку, збуджує інтерес до дослідження суті невідомого і веде до засвоєння нового поняття або нового способу дії» [6, с. 128].

Вибір методів навчання як способів упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів зумовлювався поставленими цілями (поліпшення сформованості професійної компетентності майбутніх будівельників), особливостями навчального процесу та особистісними відмінностями студентів коледжів та університетів.

Процес навчання у вищій школі реалізують у межах різноманітної цілісної системи організаційних форм і методів навчання, серед яких провідною залишається лекція (лат. *lectio* — читання). У коледжах лекції також широко використовуються для пояснення великого за обсягом нового матеріалу. За своєю дидактичною сутністю лекція постає і як організаційна форма навчання — специфічний спосіб взаємодії викладача і студента, у межах якого реалізують різноманітний зміст і різні методи викладання, і як метод — викладання навчального матеріалу в систематичній та послідовній формі.

За нашими дослідженнями, використання в навчальному процесі такого поєднання традиційного та проблемного підходів до проведення лекцій з використанням мультимедійного способу викладу навчального матеріалу дає позитивні результати. Опитування студентів та викладачів свідчать, що під час систематичного проведення таких лекцій підвищується навчально-пізнавальний інтерес до дисципліни, що викладається; посилюється активність студентів у сприйманні матеріалу, він ґрунтовніше осмислюється і краще запам'ятовується; новий матеріал інтегрується із наявними у студентів знаннями і досвідом, у результаті чого вони більш свідомо беруть участь у навчальній роботі на лекції, а не просто механічно конспектують. Проблемні лекції такого типу формують продуктивне, творче мислення в майбутніх інженерів-будівельників на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях [2, с. 281].

Для майбутніх будівельників важливу роль відіграє освоєння автоматизованих програмних комплексів проектування будівельних об'єктів AutoCad, ArhiCad, MatCad, SCAD, ЛІРА, Міраж, Мономах. Ці програмні комплекси дозволяють не тільки проектувати нові будівлі чи споруди, а й слідкувати за станом існуючих.

Практика студентів є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки спеціалістів. Ціль практики — оволодіння студентами сучасними методами, формами організацій та знаряддями праці, в галузі професії будівельника; формування у студентів на базі одержаних знань професійних вмінь та навичок для прийняття

самостійних рішень в конкретних виробничих умовах. Засоби інформаційних технологій використовуються при вивченні та оформленні технологічної документації.

Завдання практики – допомогти студенту отримати відповідну кваліфікацію з однієї із будівельних професій, закріпити знання і навички, які були отримані під час вивчення спеціальних дисциплін, навчити застосовувати знання та навички в самостійній практичній діяльності.

Базами для проходження практики студентами коледжу є підприємства, установи та організації будівельного комплексу м.Вінниця, а саме: ТОВ «Вінницябуд», ТОВ «БМУ-3», ТОВ «МУР», ЗАТ «Поділля».

Відповідно це передбачає підготовку в навчальних закладах соціально свідомих людей, здатних до розумової та фізичної праці, до активної діяльності в різних сферах громадського і державного життя, в галузі науки та культури. Розвиток особистості нового типу відповідно до сучасних завдань потребує вдосконалення всіх ланок освітнього процесу. Звідси постає актуальна науково-практична проблема щодо пошуку шляхів створення такої педагогічної системи в коледжах, результатом функціонування якої має бути синтез наукових знань студентів, набуття необхідних вмінь та інтегрованих властивостей, що входять до цієї системи і які будуть проявлятися по-різному в різних видах діяльності майбутніх фахівців [3, с. 148].

Якісна вища технічна освіта будівельного профілю, на нашу думку, має поєднувати практичні професійні навички, що формуються на рівні коледжів, і глибокі теоретичні знання та креативне мислення, що можна розвинути у ВНЗ. Отже, професійна освіта забезпечує здобуття будівельної професії відповідно до їхніх покликань, інтересів, здібностей. Вища будівельна освіта забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Висновок: Аналіз змісту підготовки фахівця-будівельника дає можливість визначити, що основними напрямками підвищення рівня підготовки майбутніх будівельників є використання сучасного спеціалізованого програмного забезпечення для підвищення професійних знань майбутніх фахівців; впровадження професійно орієнтованих інформативних курсів, розширення використання інформаційних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін, застосування професійних міжпредметних завдань тощо.

Список використаних джерел:

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста за спец. 5.06010101 „Будівництво та експлуатація будівель і споруд” / Розроб. Б. В. Зорич, М. Г. Барабаш, І. І. Вульчин, І. М. Горлачов, Л. П. Ламбіна та ін. ; за заг. ред. Б. Зорич. — Харків, 2012. — 65 с.
2. Гулай О. І. Впровадження проблемного підходу при викладанні хімії студентам-будівельникам // О. І. Гулай // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. — 2012. — Вип. 37. — С. 276—281.
3. Гуревич Р. С., Коломієць А. М., Коломієць Д. І. Нові інформаційні технології в підготовці сучасного фахівця / Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнародної наукової конференції. — Харків : НТУ “ХПІ”, 2001. — 385 с.
4. Дубинчук О. С. Диференціація змісту математичної освіти в училищах різних професійних напрямів / О. С. Дубинчук // Диференційоване навчання у закладах профтехосвіти : наук.-метод. зб. — К. : НДІ педагогіки України, 2007. — С. 29—39.
5. Козлакова Г. О. Теоретичні і методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп'ютеризованих систем у технічних університетах : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. — К., 2005. — 485 с.
6. Махмутов М. И. Проблемное обучение/ М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 367 с.
7. Харабет В. В. Ступенева підготовка робітників будівельного профілю як закономірність виробничого процесу будівництва / В. В. Харабет // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — К. ; Вінниця, — 2006. — С. 525—530.
8. Чернишов Д. О. Педагогічні умови формування інженерного стилю мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Чернишов Д. О. Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2002. — 24 с.

УДК 378.147:336.671

Р.М. Горбатюк, Тернопіль, Україна / R. Gorbatyuk, Berezhanu, Ukraine
У.Т. Дутка, Бережани, Україна / U. Dutka, Berezhanu, Ukraine

СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У КОЛЕДЖАХ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування готовності до професійної діяльності. Виявлено суть цієї категорії. Виділено компоненти готовності майбутнього економіста до професійної діяльності: особистісно-мотиваційний, змістовий, операційний. У статті розглянуто питання оцінювання сформованості готовності до діяльності. Для цього виділено критерії сформованості готовності майбутніх економістів до професійної діяльності засобами ІКТ (когнітивно-пізнавальний, діяльнісний, мотиваційно-орієнтаційний), що розписані за відповідними показниками, та чотири рівні сформованості готовності (низький, середній, достатній, високий).

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, компоненти готовності, критерії, показники та рівні сформованості готовності до професійної діяльності.

Annotation. The problem of formation of readiness for professional activity in the article is considered. The essence of this category is revealed. The components of readiness of the future economist for professional activity are highlighted: personality-motivational, substantive, operational. The questions of evaluation of the formation of preparedness for activity in the article are considered. The criteria for the formation of readiness for professional activity by means of ICT (cognitive, activity, motivational-orientation) for this purpose are highlighted. Criteria are painted on the corresponding oscillating. There are four levels of readiness (low, medium, sufficient, high).

Key words: readiness for professional activity, components of readiness, criteria, indicators and levels of readiness for professional activity.

Постановка проблеми. Однією з рекомендацій Болонської ради є необхідність постійного вдосконалення кваліфікованих вимог до різного роду фахівців. У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні проблеми розбудови демократичної держави.

Сучасна наука й виробництво ставлять високі вимоги до змісту вищої освіти і, зокрема, економічної. Тому особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх фахівців економічного напрямку – децю специфічного соціального прошарку людей, які мають значний вплив на економічне життя суспільства. Інтеграція України в європейський освітній простір та нові соціально-економічні умови обумовлюють високі вимоги до змісту підготовки фахівців економічного профілю.

Розв'язання проблеми підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей у коледжах неможливе без наукового обґрунтування педагогічних основ, що сприяють цьому процесу.

Аналіз наявних сучасних досліджень проблеми. Проблему готовності до діяльності досліджували М. Кобзар, А. Линенко, А. Пуні, В. Сластьонін та ін. Проблемою готовності до професійної діяльності фахівців різного профілю займалися, зокрема: Н. Волкова, А. Горкуненко, Г. Курдюмов, М. Левочко, Л.В. Потапкіна (майбутніх економістів); О. Колесніченко (працівників МНС); М. Кужіль (викладачів фізичної культури); Р. Моцик (майбутніх учителів початкових класів); Л. Прудка (майбутніх соціальних працівників), О. Сакалюк (менеджерів освіти); О. Степаненко (викладачів вищих навчальних закладів МВС України) та ін.

Підготовку фахівців економічного профілю до професійної діяльності вивчали дослідники: Н. Волкова, А. Горкуненко, І. Горностаєва, Г. Курдюмов, М. Левочко, Т. Степанова та ін. Вагомий внесок у розробку проблеми підготовки фахівців в коледжах зробили у своїх дисертаційних дослідженнях автори: М. Бакланова (активізація пізнавальної діяльності), С. Вітер (формування економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки в агротехнічних коледжах); В. Коваленко (організація позааудиторної роботи в медичних коледжах), Л. Марцева (підготовка радіотехніків), О. Токарчук, Т. Задорожня, О. Корнійчук, В. Хотунов (різні аспекти математичної освіти), М. Левочко (підготовка фахівців з бухгалтерського обліку), В. Лозовецька (методичні основи навчання у сільськогосподарських коледжах), І. Угринюк (проблемне навчання в агротехнічних коледжах) та ін.

Однак, у цих роботах попри наявний науковий фонд не повною мірою висвітлюються питання структури, критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх економістів у коледжах. Тому **метою** статті є визначення суті поняття «готовності до професійної діяльності», виділення структурних компонентів готовності, формулювання критеріїв та показників її сформованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зосереджуючись на проблемі готовності особистості до певного виду діяльності, вважаємо необхідним спочатку розглянути зміст поняття «готовність до діяльності». У психолого-педагогічній науці сьогодні виокремились декілька підходів до розуміння поняття «готовність». Так, учені розглядають готовність як певний психічний стан особистості (у психології – функціональний підхід) та як новоутворення чи якість особистості (у психології – особистісний підхід) [7].

Наприклад, автор М. М. Кужель під готовністю особистості до професійної діяльності розуміє психічний стан, який виникає у результаті усвідомленого або неусвідомленого відображення психологічної структури професійної діяльності і який характеризується певними мотиваційними, операційними та регуляційними властивостями особистості [8]. Представниця іншого підходу А. Ф. Линенко стверджує, що готовність як особлива якість особистості, передбачає усвідомлену особистістю мотивацію щодо виконання діяльності. У структурі готовності вчена виділяє ставлення до діяльності або настанову, мотиви діяльності, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного втілення [9, с. 31].

Повноцінний розгляд суті поняття «готовність до діяльності» передбачає розгляд її **компонентної структури**. Результати аналізу літератури дозволяють стверджувати, що вчені по-різному визначають і структуру професійної готовності фахівця. Автор А. Книш у структурі особистісної готовності до діяльності виокремлює такі компоненти: *операційний* (знання, вміння та навички, що є необхідними для забезпечення якісного виконання професійно важливих завдань); *особистісний* (особистісні риси та якості, що є необхідними для здійснення професійної діяльності); *емоційний* (специфіка емоційного ставлення до професії); *професійний* (глибина розуміння всіх тонкощів обраної професійної діяльності та рівень професійної ідентичності) [6].

На основі огляду наукової літератури з проблеми формування готовності майбутніх фахівців економічної сфери до професійної діяльності вважаємо за доцільне розкрити основні підходи визначення комплексної компонентної структури готовності до професійної діяльності майбутніх економістів. Дослідниця Л. Б. Служинська виділяє такі компоненти готовності менеджера-економіста: цілемотиваційний; змістовий; предметно-практичний; особистісний; рефлексивний [13].

Цілемотиваційний компонент поєднує в собі професійні установки, інтереси, прагнення займатися роботою в економічній галузі. Його основою є особисте прагнення менеджера-економіста застосувати свої знання у професійній сфері, в якій відображено позитивне ставлення до професії, прихильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою фахову підготовку. *Змістовий компонент* готовності об'єднує професійну спрямованість уваги, мислення, професійні здібності, знання та дії, які необхідні для успішного здійснення професійної діяльності майбутнього менеджера-економіста [13]. *Предметно-практичний компонент* визначає і характеризує основні засоби, форми та методи діяльності менеджера-економіста спрямовані на більш ефективне досягнення визначених цілей підготовки. *Особистісний компонент* – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. *Рефлексивний компонент* готовності визначається шляхом самооцінюванням. Майбутній менеджер-економіст повинен правильно оцінювати свою професійну готовність і відповідальність за фаховість дій [13].

Автор І. Д. Ярошук визначає структуру готовності майбутніх економістів до професійного спілкування як систему взаємозалежних і взаємозумовлених мотиваційного, змістового й операційно-процесуального компонентів [14]. Узагальнивши теоретичні положення, запропоновані різними дослідниками, С. В. Гаркуша дійшов висновку про те, що готовність до професійної діяльності – це складна динамічна структура, яка поділяється на психологічну, науково-теоретичну і практичну та включає в себе такі компоненти: *мотиваційний* (мотиви, потреби, емоції, прагнення, інтереси, цінності, ідеали тощо); *когнітивний* (система знань, умінь і навичок); *операційний* (володіння способами і прийомами, культурою професійної діяльності) [3].

На основі аналізу та узагальнення науково-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що основними **компонентами** готовності до професійної діяльності майбутніх економістів в коледжах є:

- *особистісно-мотиваційний* (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші достатньо стійкі професійні мотиви, знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості, самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків, самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу вирішення професійних задач трудовим зразкам);
- *змістовий* (система професійних знань, знання про предмет і способи фінансово-економічної діяльності, професійно-економічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності);
- *операційний* (інструментарій економіста, володіння способами і прийомами професійної економічної діяльності, навички та вміння практичного використання отриманих знань, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.).

Складність оцінювання сформованості готовності до професійної діяльності полягає як у критеріальному визначенні, так і в доборі інструментарію, який має описувати одночасно розуміння і дії суб'єктів професійної підготовки. Отже, важливими елементами оцінювання є критерії та показники сформованості готовності до

професійної діяльності фахівця економічного профілю. У їх розробці було використано висновки та рекомендації вчених, які вивчали особливості проведення педагогічних досліджень, зокрема Ю. Бабанського, В. Безпалька, М. Нецадима та інших, а також розгляд дисертаційних досліджень з проблеми виокремлення критеріїв та їх показників. Розгляд психолого-педагогічних та довідкових джерел дав підстави для визначення понять «критерій» та «показник», що є відправними в досліджуваній нами проблемі.

За визначенням відомих українських науковців [4], критерій є ознакою, за якою класифікуються, контролюються (та одержують оцінки) психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їх формалізації. Під терміном «критерій» (гр. *kriterion* – ознака для думки) в новому тлумачному словнику української мови розуміється ознака, за якою відбувається оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь; узагальнений набір кількісних і якісних характеристик, які використовують для винесення судження щодо якості виконання завдання [10]. Критерій – це мірило, на основі якого здійснюється оцінка [11].

Критерії включають у себе сукупність показників. Так, дослідники Л. Бедна, Л. Кизименко під показниками розуміють якісні та кількісні характеристики властивостей і станів соціальних об'єктів і процесів [5]. Показники – це засоби якісної та кількісної оцінки критеріїв [1].

Розглянемо питання аналізу підходів до виділення критеріїв сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх економістів. Зокрема, наприклад, дослідницею С. А. Вітер виділено наступні критерії економічної компетентності молодших спеціалістів відповідними показниками: *мотиваційно-ціннісний* (ставлення до обраної професії, прагнення і здатність до самоосвіти), *когнітивно-пізнавальний* (рівень засвоєння базових економічних знань, розвиненість сучасного економічного мислення), *діяльнісно-практичний* (рівень засвоєння базових економічних умінь і навичок, рівень володіння інформаційними технологіями, наявність досвіду економічної діяльності), *особистісно-професійний* (рівень прояву професійно-значущих якостей на основі самооцінки) [2, с. 7].

До критеріїв визначення рівня сформованості готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності автором В. Різником віднесено *особистісний* (особистісні риси, суттєві для успішної професійної діяльності) та *професійний* (професійні якості, необхідні для успішної професійної діяльності) [12].

На основі узагальнення науково-педагогічної літератури нами визначено критерії сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх економістів в коледжах: когнітивно-пізнавальний, діяльнісний, мотиваційно-орієнтаційний. Зазначимо, що когнітивно-пізнавальний критерій відповідає змістовому компоненту готовності до професійної діяльності фахівця економічного профілю, діяльнісний критерій – операційному компоненту, а мотиваційно-орієнтаційний – особистісно-мотиваційному.

➤ *Мотиваційно-орієнтаційний критерій передбачає формування системи* мотивів та цінностей майбутнього фахівця до майбутньої професійної діяльності; прояв зацікавленості до обраної професії; позитивне ставлення до навчальної та майбутньої професійної діяльності; прагнення до розвитку професійних здібностей засобами ІКТ; усвідомлення себе як майбутнього професіонала; розуміння потреб в удосконаленні знань засобами ІКТ, самостимулювання отримання результатів; наявність інтересу до освоєння інновацій в сфері економіки та ІКТ, ціленаправленість особистості майбутнього економіста.

➤ *Когнітивно-пізнавальний критерій* – знання теоретичних основ функціонування економіки; оволодіння системою професійних та функціональних знань; здатність до навчання; дослідницькі вміння, базові загальні та ґрунтовні базові професійні знання, здатність породжувати нові ідеї.

➤ *Діяльнісний критерій* – уміння застосовувати інструментарій професійної діяльності до розв'язування завдань економічної сфери, здатність до застосування знань на практиці, здатність до організації, планування та розв'язання економічних проблем, прийняття рішень, розроблення та управління проектами за допомогою ІКТ.

Аналіз сформованості готовності до професійної діяльності пов'язаний з виділенням і розкриттям рівнів її сформованості. Під рівнем розуміють співвідношення «вищих» та «нижчих» ступенів розвитку структур будь-яких об'єктів, процесів. На думку В. Різника рівні готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності залежать від сформованості в них особистісних рис і професійних якостей, суттєвих для успішної професійної діяльності та мають визначатися професійною спрямованістю студента, його базовою освітою, творчим застосуванням отриманих знань, умінь і навичок на практиці, а також прагненням до самовдосконалення [12]. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що різні автори по-різному називають рівні сформованості. Проте, якби би не називалися рівні сформованості будь-яких процесів, кожен рівень є одночасно і наступним етапом розвитку професійної діяльності [12].

На основі аналізу педагогічної літератури нами виділено чотири **рівні** сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх економістів у коледжах: низький, середній, достатній, високий.

Низький рівень готовності до професійної діяльності характеризується: володінням категорійно-понятійним апаратом на стадії впізнавання термінів і описання їх змістових значень; відсутністю чи слабкою професійною направленістю, несформованістю цілей власної діяльності, відсутністю особистісно значимого ставлення до майбутньої професії; низькою оцінкою фахівцем своєї підготовленості і заперечення ним

можливості позитивного впливу ІКТ на результати власної праці. Такий спеціаліст не підготовлений до розв'язання нових задач та використання новітніх методів ІКТ. Студент використовує в своїй діяльності лише елементи отриманих знань та вмінь.

Середній рівень. Студент проявляє епізодичність використання знань та вмінь з реалізації задач професійної діяльності; рівень підготовки до професійної діяльності оцінюється спеціалістом, як задовільний, володіє категоріально-понятійним апаратом на стадії розкриття об'єму понять, уявлення про можливості використання основних засобів ІКТ у професійній діяльності; може (з допомогою викладача) сформулювати професійну проблему та вирішити її відомими простими методами.

Достатній рівень готовності до професійної діяльності характеризується: орієнтацією на оволодіння новими методиками удосконалення професійної діяльності засобами ІКТ, стійкою активністю і продуктивністю; установкою на творчу взаємодію з колегами, прагнення формулювати цілі і задачі власної діяльності, використовувати наявні досягнення в інновації ІКТ; застосовує знання та вміння у стандартних ситуаціях, рівень підготовки до професійної діяльності оцінюється студентом як хороший.

Високий рівень готовності: впевненість в позитивному впливі ІКТ на високі успіхи в роботі; студент удосконалює методи роботи засобами ІКТ, не боїться вносити корективи в свою роботу на основі новітніх розробок ІКТ. У такого фахівця спостерігаються багата творча уява, асоціативне мислення; яскраво виражена творча активність і продуктивність; вміння і здатність оцінити можливі наслідки нововведення ІКТ у свою діяльність, вміння прогнозувати і проектувати майбутню професійну діяльність.

Висновок. Формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності є актуальною проблемою сучасної науки і практики. Серед показників готовності майбутнього економіста до професійної діяльності акцентуємо увагу на основних: обізнаність в головних напрямках застосування ІКТ в економічній галузі, у власній професійній діяльності; усвідомлення потреби запровадження у виробництво новітніх ІКТ; обізнаність в сучасних засобах ІКТ.

Перспективи подальших розробок. Подальшими дослідженнями є розробка комплексу педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності студентів-економістів у коледжах аграрного профілю засобами ІКТ, а також вироблення методики формування такої готовності.

Список використаних джерел:

1. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
2. Вітер С. А. Формування економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки в агротехнічних коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
3. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Педагогічні науки. 2013. Вип. 110. С. 198-201. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_57
4. Діденко О. В. Критерії, показники та рівні сформованості творчості як професійної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Вища освіта України*. 2007. С. 218-223. (Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти»; дод. 3, т. 7).
5. Кизименко Л. Д., Бедна Л. М. Словник-довідник соціального працівника (для студентів та соціальних працівників). Л.: ДЦ МОУ, 2000. 67 с.
6. Книш А. Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. № 1. С. 84-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2014_1_10
7. Кобзар Н. В. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. // *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 3. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10knvsop.pdf>
8. Кужель М. Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури : автореф. дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.07. Хмельницький, 2010. 24 с.
9. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : Монографія // АПН України Півд. укр. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського – Одеса: ОКФА, 1995. 77 с.
10. Новый тлумачний словник української мови. / укладачі В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: Аконті, 2001. Т. 1: А-К. 928 с.
11. Перкатий Р. Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів національної поліції. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2016. Вип. 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_6_10 (Педагогіка).
12. Різник В. Модель формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(2). С. 277-283. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpdpu_2013_28_2_54
13. Служинська Л. Б. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Хмельницький, 2012. 280 с.

14. Ярошук І. Д. Структура та рівні готовності майбутніх економістів до професійного спілкування. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2010. № 2. С. 66-73. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2010_2_15

УДК 377:338.48(435.9)

О. О. Самохвал, Вінниця, Україна / Olesia Samokhval, Vinnytsia, Ukraine
samohvallesya@ukr.net

НАУКОВО-ПРИКЛАДНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОГО ГЕРЦОГСТВА ЛЮКСЕМБУРГ

Анотація. У статті проведено аналіз структури професійної освіти майбутніх фахівців туристичної галузі Великого герцогства Люксембург, визначено траєкторію їх професійного становлення в межах загальнонаціональної системи освіти та здійснено наукову розвідку інституційної системи професійної освіти усіх рівнів. Результати наукового дослідження дали змогу узагальнити науково-прикладні основи професійної освіти туристичної сфери у навчальних закладах. Визначено, що професійне становлення майбутніх фахівців туристичної галузі в Люксембурзі розпочинається на вторинному освітньому рівні та характеризується поєднанням теоретичної і практичної складової професійної підготовки.

В результаті проведеного дослідження виявлено системність і послідовність усіх освітніх ланок Великого герцогства Люксембург, що оптимізує процес професійного становлення майбутніх фахівців туристичної галузі. Встановлено, що характерною особливістю державної політики у системі професійного становлення майбутніх фахівців туристичної сфери діяльності є дотримання принципів послідовності та неперервності. Узагальнюючи науково-прикладні основи професійної освіти туристичної сфери у закладах освіти Великого герцогства Люксембург, зазначено її зорієнтованість на високий професіоналізм та міжнародне визнання майбутніх фахівців, який забезпечується злагодженою та цілеспрямованою роботою організаторів туристичної освіти та їх співпраці з міжнародними партнерами.

Ключові слова: науково-прикладні основи, професійна освіта, туристична освіта, мабутні фахівці туристичної сфери, навчальні заклади, трилінгвальна система освіти, німецькомовна країна, Велике герцогство Люксембург.

Abstract. The article deals with the analyzes of the structure of vocational education and training of future skilled tourism workers of the Grand Duchy of Luxembourg, defines the learning path of their occupational development within the national education system and conducts scientific research of the institutional system of vocational education and training of all levels. The results of the scientific research made it possible to generalize the scientific and applied fundamentals of vocational education and training future skilled tourism workers in educational institutions. It is estimated that the occupational development of future skilled tourism workers in Luxembourg starts at a secondary educational level and is characterized by a combination of theoretical and practical components of vocational education and training.

Having done the research of the problem, the consistency and cohesion of all the educational levels of the Grand Duchy of Luxembourg, that optimize the process of occupational development of future skilled tourism workers, has been identified. It is defined that the characteristic feature of national regulation policy within the system of occupational development of future skilled workers in the tourism sphere is maintenance of the principles of systemacity, consistency and continuity. Summarizing the results of the research, it is outlined that vocational education and training in tourism at educational institutions of the Grand Duchy of Luxembourg focuses on high professionalism and international recognition of future skilled tourism workers, ensured by the coordinated and purposeful activity of the institutors of the tourism education system and their cooperation with international partners.

Key words: scientific and applied fundamentals, vocational education and training, tourism education, future skilled tourism workers, educational institutions, trilingual system of education, German-speaking country, Grand Duchy of Luxembourg.

Постановка проблеми. Загальні тенденції соціально-економічного розвитку будь-якої держави визначають рівень функціонування та реформування системи освіти, зокрема професійної. В умовах стрімкого

розвитку туристичної індустрії постає потреба в підготовці висококваліфікованих фахівців, які зможуть витримати жорстку конкуренцію на світовому ринку праці. Туристична освіта має бути спрямованою на задоволення національних соціально-економічних потреб, в той же час має враховувати тенденції розвитку туристичного ринку та вимоги світового ринку праці. Враховуючи цей факт, великого значення набуває дослідження туристичної освіти провідних країн світу, які засвідчують, що підготовка високоякісного освітнього продукту є запорукою успішного функціонування економіки держави в умовах ринкових відносин.

Сьогодні особливо зміцнюється співпраця в системі професійної освіти України з країнами Західної Європи, зокрема німецькомовними країнами, тому їх досвід у реформуванні даної галузі є значимим для визначення пріоритетних тенденцій розвитку вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема туристичної освіти.

Аналіз попередніх досліджень. У вітчизняній та зарубіжній освітології налічується велика кількість наукових праць, присвячених питанням вдосконалення професійної освіти та підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Проблеми становлення, модернізації, реформування і координування системи професійної підготовки відповідно до вимог сучасного національного і світового ринку праці та глобалізації економіки приділяли увагу багато як вітчизняних (В. Андрущенко, М. Головатий, Р. Гуревич, В. Журавський, В. Зайчук, В. Захарченко, Л. Ляшенко, Л. Мулик, С. Сисоєва), так і зарубіжних науковців (Г. Бауман, І. Беккер, К. Веймар, А. Ліпсмаєр, Г. Пецольд, К. Хюфнер, А. Шелтен, К. Штратман, Х. Штегман). З'явилися наукові дослідження та праці з питань теорії і практики туристичної освіти (І. Зязюн, Л. Кнодель, М. Конох, О. Любіцева, Л. Нохріна, Я. Олійник, В. Пазенок, Л. Поважна, М. Скрипник, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова). Актуальність запропонованої статті зумовлена появою окремих досліджень науковців у сфері управління процесами інтеграції України до європейського освітнього простору, зокрема В.І. Байденко, М. Згуровського, В. Кременя та інш.

Недосконалий стан системи туристичної освіти в Україні, невідповідність суспільним потребам, соціально-економічному розвитку та світовим досягненням людства потребують досконалого вивчення системи професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі провідних країн Західної Європи, зокрема Великого герцогства Люксембург, яке орієнтоване на високоефективний розвиток національної економіки, безперервний потік інновацій та виробництва інноваційної продукції, що потребує високоінтелектуального потенціалу нації. У зв'язку з цим, метою даного дослідження є дослідження та узагальнення науково-прикладних основ професійної освіти туристичної сфери у навчальних закладах Люксембургу.

Виклад основного матеріалу. Варто зауважити, що Велике герцогство Люксембург, країна площею 2 586 квадратних кілометрів, із населенням 582 972 (дані 2016 р.) та тримовною системою освіти, останнім часом демонструє збільшення вагомості на світовому освітньому просторі. Освітню систему країни можна охарактеризувати як чітко організоване, послідовне, неперервне та тримовне навчання. Вона поділяється на 4 основних цикли: початкова освіта, середня освіта I рівня, середня освіта II рівня, вища освіта.

У процесі дослідження факт тримовності у освітній системі Люксембургу виявився особливо цікавим. У Люксембурзі статус "національної" мають три мови: люксембурзька, німецька та французька. Отож, для того, щоб у дорослому віці діти могли вільно володіти державними мовами, уряд Люксембургу чітко встановив мовні пріоритети за освітніми циклами. Таким чином, дошкільна освіта здійснюється виключно люксембурзькою мовою, початкова освіта – німецькою мовою, середня I циклу – французькою, середня II циклу – німецька та французька мови, вища освіта – німецька, французька, англійська мови. Тобто, вступаючи до закладів вищої освіти (далі ЗВО) абітурієнти не мають жодних мовних перешкод і обирають спеціальність не за мовним аспектом, а за покликанням.

Професійне становлення майбутніх фахівців туристичної галузі розпочинається на вторинному освітньому рівні. Так, наприкінці початкової школи дитина отримує характеристику вчителя, яка базується на академічних результатах. За результатами навчальних успіхів дитини та характеристики вчителя, батьки мають визначитись із подальшим освітнім напрямом дитини: класичний ліцей (*фран. lycée classique*) чи технічний ліцей (*фран. lycée technique*). Незалежно від обраного напрямку, випускний сертифікат середнього навчального закладу того чи іншого типу дає змогу продовжити навчання у будь-якому ЗВО країни. Професійно-технічні навчальні заклади пропонують підготовку майбутніх фахівців та курси підвищення кваліфікації за такими спеціалізаціями, як бухгалтерський облік, міжнародна торгівля, менеджмент, маркетинг, туризм і готельно-ресторанна справа. Слід зазначити, що уряд країни налаштований на концепцію безперервної освіти, а подальше навчання на робочому місці та в приватних коледжах є особливістю національного життя [1].

Отже, у віці 12 років учні обирають напрям освітньої підготовки відповідно професійної зорієнтованості на майбутнє, який триває 6–7 років в залежності від обраної освітньої програми. Класична середня освіта забезпечує учнів загальноосвітнім навчанням. Вони отримують загальні знання з гуманітарних наук та літератури, а також вивчають математику та природничі науки. Такий освітній напрям готує учнів до навчання у ЗВО та опанування

університетських програм підготовки. Після завершення класичної середньої освіти учні отримують атестат про закінчення середньої школи (*фран. diplôme de fin d'études secondaires*) [5].

Середня технічна освіта передбачає, насамперед, підготовку до професійної діяльності та забезпечує можливість вступу до ЗВО. Існує три види технічної середньої освіти:

1. Загальна технічна освіта, в результаті якої учні отримують атестат закінчення технічної середньої школи (*фран. diplôme de fin d'études techniques*).

2. Спеціалізована технічна освіта, яка завершується отриманням технічного атестату (*фран. diplôme de technicien, DT*);

3. Професійна освіта, яка гарантує отримання кваліфікаційного сертифікату (*фран. certificat de capacité professionnelle, CCP*) або кваліфікаційний диплом (*фран. Diplôme d'aptitude professionnelle, DAP*).

Варто підкреслити зацікавленість організаторів освіти у тому, щоб учні мали доступ до навчальних закладів міжнародного рівня. Так, окремі коледжі/ліцеї (заклади середньої освіти II рівня) пропонують програми, успішне завершення яких дає випускникам можливість отримати професійний диплом міжнародного рівня (*анг. International Baccalaureate, IB*). Такі програми розраховані на учнів 16-19 років. Навчання здійснюється французькою або ж англійською мовою. При цьому міжнародний бакалаврат передбачає 2-річну програму підготовки, яка забезпечує міжнародне визнання кваліфікаційного диплому для продовження навчання на третинному рівні. У Люксембурзі міжнародний бакалаврат прирівнено до атестату середньої освіти [3].

Таким чином, туристична освіта у Люксембурзі, як спеціалізована професійна підготовка, розпочинається у старших класах середнього технічного навчального закладу. Отже, на етапі середнього освітнього рівня I учні навчаються за єдиною загальноосвітньою програмою. На етапі середнього освітнього рівня II відбувається розшарування навчальних напрямків: класична чи технічна освіта. Наприкінці 9-го класу учні отримують рекомендації відповідно їхньої успішності щодо того, чи варто продовжувати технічне або професійне навчання за обраним напрямом: готельно-ресторанна справа/туризм. Підкреслимо, що навчання є обов'язковим до 16 років. Професійна підготовка майбутніх фахівців туристичної галузі завершується отриманням кваліфікаційного сертифікату (*фран. certificat de capacité professionnelle, скор. CCP*) або кваліфікаційного диплому (*фран. Diplôme d'aptitude professionnelle, скор. DAP*). Кваліфікаційний сертифікат (*скор. CCP*) є документом про отримання базової професійної освіти та передбачає продовження фахової підготовки у ЗВО. Кваліфікаційний диплом (*скор. DAP*) свідчить про отримання фахової кваліфікації та дозволяє здійснювати професійну діяльність, або ж продовжити навчання у ЗВО.

Науково-практичний інтерес представляють два навчальні заклади вторинного освітнього рівня, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців туристичної галузі: Технічний Коледж Alexis-Heck (*фран. Lycée Technique Hôtelier Alexis-Heck, LTHAN*) та Технічний коледж Бонвуа (*фран. Lycée Technique de Bonnevoie, LTB*).

Вступ до коледжу вимагає, принаймні, успішного завершення 9-го класу середньої загальноосвітньої чи технічної школи. Детальний перелік спеціальностей та узагальнення особливостей підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі у закладах середньої освіти II рівня (Табл. 1) дають можливість порівняти перелік спеціальностей, термін підготовки, стажування, мову та результат навчання. Якщо за основу взяти термін підготовки, то найтривалішою є підготовка адміністраторів готелю (4 р); 3 роки здійснюється підготовка повара/помічника повара, при цьому термін стажування становить 20 тижнів на рік. Названі факти свідчать про поєднання теоретичної і практичної складової професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери. Чільне місце у цьому процесі відведене опануванню мовами, хоча перевага, все таки, надається французькій мові.

Вагому інформацію про особливості професійного становлення майбутніх фахівців туристичної сфери дає аналіз системи вищої освіти. Великому герцогстві Люксембург діє багатоступенева система вищої освіти, яка передбачає підготовку за програмами бакалаврату, магістратури та докторантури. Університетська освіта зосереджена в Університеті Люксембургу та приватних ЗВО. Університет Люксембургу було створено у 2003 році та наразі зарекомендував себе як один із найкращих і перспективних вузів світу.

Згідно Рейтингу молодих університетів світу 2017 (*анг. Young University Rankings 2017*) Університет Люксембургу посідає 11 місце, що свідчить про стрімке світове визнання університету як освітнього та наукового центру підготовки майбутніх фахівців [7].

Таблиця 1.

Перелік спеціальностей у навчальних закладах середньої освіти II рівня для підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі*

Назва навчального закладу	Спеціальність	Термін підготовки (р.)	Термін стажування на підприємстві (тиж./рік)	Мова	Результати навчання

Технічний коледж Alexis-Heck <i>Lycée Technique Hôtelier Alexis-Heck (LTHAN)</i>	Повар/ помічник повара <i>(фран. Cuisinier/ Cuisinier consommant)</i>	3	20	фран.	Диплом професійної кваліфікація <i>(фран. Diplôme d'aptitude professionnelle, (DAP))</i>
	Адміністратор готелю <i>(фран. Hôtelière)</i>	4	10	фран.	Технічний диплом <i>(фран. Diplôme de technicien)</i>
	Ресторатор <i>(фран. Restaurateur)</i>	3	10	фран., нім., англ..	Диплом професійної кваліфікація <i>(фран. Diplôme d'aptitude professionnelle, (DAP))</i>
	**Адміністратор готельно- ресторанного комплексу <i>(фран. Hôtelier-restaurateur)</i>	1	10	фран., нім., англ..	Диплом професійної кваліфікація <i>(фран. Diplôme d'aptitude professionnelle, (DAP))</i>
	Турагент <i>(фран. Tourisme)</i>	2	10	фран., нім., англ..	Технічний диплом <i>(фран. Diplôme de technicien)</i>
Технічний коледж Бонвуа <i>Lycée Technique de Bonnevoie (LTB)</i>	Офіціант <i>(фран. Serveur de restaurant)</i>	2	10	фран.	Диплом професійної кваліфікація <i>(фран. Diplôme d'aptitude professionnelle, (DAP))</i>
	Повар <i>(фран. Cuisinier)</i>	2	10	фран.	Диплом професійної кваліфікація <i>(фран. Diplôme d'aptitude professionnelle, (DAP))</i>

*Укладено автором на основі даних джерел[2;4]

** Додаткова спеціалізація, яку учні отримують після успішного завершення навчання за спеціальністю "Ресторатор"

В структурі університету Люксембургу діє 3 факультети, а саме: факультет науки, технологій та комунікацій, факультет правознавства, економіки та фінансів, факультет мовознавства, суспільствознавства, мистецтва та освіти.

Факультет правознавства, економіки та фінансів пропонує 2 бакалаврських програми підготовки майбутніх фахівців у сфері економіки та менеджменту, а саме:

1. Ступінь бакалавра (скор. АВА) за спеціальністю "Економіка та управління" *(фран. Bachelor en Sciences Économiques et de Gestion)*. Трирічний курс навчання, який вважається першим етапом нової європейської системи університетської освіти. Він забезпечує базові знання з економіки та управління, базуючись на інноваційній методології навчання. Програма також забезпечує знайомство студентів із суміжними та супроводжуваними дисциплінами, включаючи політологію, історію, правознавство та фінанси, з метою

підвищення їх обізнаності про різні аспекти поточних економічних питань. Передбачений обов'язковий термін навчання за програмою мобільності студентства, який включає мінімум один семестр в університеті за кордоном, що передбачено Законом про створення Університету Люксембургу. Зазвичай, це відбувається впродовж 3, 4 або 5 семестру. Навчання здійснюється двома мовами: французькою (70%) та англійською (30%).

Навчатись за програмою Бакалавр з економіки та управління мають змогу абітурієнти, які отримали державний сертифікат про повну середню освіту, або технічний сертифікат чи диплом (сертифікат) іноземної освітньої установи, який визнається Міністерством освіти Люксембургу.

2. Ступінь бакалавра (*скор. BPS*) за спеціальністю "Менеджмент" (*фран. Bachelor en gestion*). Бакалаврська програма забезпечує підготовку майбутніх менеджерів середньої ланки, які здатні безперешкодно інтегруватись в діяльність ключових секторів економіки Люксембургу, таких як банківський сектор, страхування, трастовий бізнес, аудит, бухгалтерські послуги і корпоративне управління великих промислових та комерційних компаній, а також малих та середніх підприємств. Після завершення навчання майбутні фахівці отримують диплом про вищу освіту (*фран. diplôme universitaire de technologie*), який має широке визнання у світі бізнесу. Підготовка за програмою триває 3 роки (6 семестрів). Поглиблене вивчення спеціалізації здійснюється впродовж 4–5 семестрів. 6 семестр передбачає обов'язкове стажування на підприємстві, після чого студенти готують підсумковий звіт, який захищають на усному випускному іспиті. Студенти також зобов'язані провести щонайменше один навчальний семестр у закордонному вузі. Навчання здійснюється двома мовами: французькою та англійською.

Відмінною особливістю діяльності факультету правознавства, економіки та фінансів Університету Люксембург є те, що пропонуються програми на отримання ступеня "Магістр" за такими економічними спеціальностями, як "Економіка та фінанси", "Підприємництво та інноваційна діяльність", "Бухгалтерський облік та аудит", "Банківська справа та фінанси", "Логістика та управління товарними потоками", "Управління активами". Так, програма підготовки магістрів (*скор. MPS*) зі спеціальності "Підприємництво та інноваційна діяльність" розрахована на 2 роки навчання (4 семестри) та розподілена на модулі, які охоплюють теоретичні, технічні та практичні аспекти ведення бізнесу, необхідні для створення та функціонування підприємства (соціальне, бізнес чи корпоративне підприємство). Перший рік підготовки поділяється на п'ять навчальних модулів, які передбачають вивчення таких дисциплін, як "Планування підприємницької діяльності", "Інноваційний менеджмент", "Фінансові основи підприємницької діяльності", "Маркетинг", "Управління бізнесом та проектами". Другий рік підготовки також охоплює п'ять навчальних модулів за дисциплінами "Розвиток підприємництва", "Інноваційна діяльність та інноваційний аудит", "Стратегічний менеджмент", "Розвиток малого бізнесу та лідерство". П'ятий модуль відводиться на наукове дослідження з обраної тематики та написання дипломної роботи. У третьому семестрі студенти мають можливість навчатися за кордоном у вищих-партнерах. Варто зауважити, що для магістрів це не є обов'язковою складовою навчального плану, на відміну від навчання на бакалавраті. Навчання за магістерською програмою здійснюється англійською мовою.

Магістерська програма зі спеціальності "Підприємництво та інноваційна діяльність" розрахована на випускників бакалаврату будь-якої спеціальності з Люксембургу чи інших країн Європейського Союзу, дипломованих випускників та молодих фахівців з країн, що не входять до Єврозони, професіоналів, які бажають отримати додаткову спеціалізацію [6].

Отже, рівень магістерською підготовки є досить розгалуженим, що дає змогу бажаним обрати той напрям підготовки, який відповідає їх уподобанням. А туристична галузь, відповідно, отримує висококваліфікованих фахівців.

Висновки. Загалом, детально проаналізувавши систему туристичної освіти Люксембургу, можна констатувати системність і послідовність усіх освітніх ланок, що оптимізує процес професійного становлення майбутніх фахівців туристичної галузі.

Узагальнюючи науково-прикладні основи професійної освіти туристичної сфери у навчальних закладах Люксембурга, варто зазначити її зорієнтованість на високий професіоналізм майбутніх фахівців, що має бути визнаний на міжнародному рівні. З цієї метою організатори системи туристичної освіти:

- 1) дотримуються принципів системності, послідовності та неперервності;
- 2) обґрунтовано поєднують освітню діяльність державних та приватних навчальних закладів різних рівнів;
- 3) в розгалуженій структурі освітніх послуг забезпечують теоретичний, практичний та дослідницький блоки навчальної діяльності.

Варто наголосити, що абсолютно оправданою є зорієнтованість державної мовної політики, що гарантує учням, як майбутнім абітурієнтам, не відчувати мовних перепон. Заслуговує уваги й те, що випускникам навчальних закладів надана реальна можливість набутти нову спеціальність завдяки програмам підготовки до магістратури та можливості стажуватись за кордоном, що дає змогу підвищити конкурентоспроможність вітчизняних фахівців на світовому ринку праці.

Таким чином, досвід Люксембургу в реалізації завдань професійної освіти туристичної сфери є багатограним і успішним, що підтверджено результатами міжнародних рейтингів у даній галузі, і може бути успішно використаний іншими країнами, в тому числі і нашою.

Список використаних джерел:

1. Classbase. Education System in Luxembourg [Електронний ресурс]. URL : <https://www.classbase.com/countries/Luxembourg/Education-System> (дата звернення : 19.12.2017).
2. École d'Hôtellerie et de Tourisme du Luxembourg. The official portal [Електронний ресурс]. URL : <http://www.ehtl.lu/> (дата звернення : 23.11.2017).
3. Expat Guides Luxembourg. Education [Електронний ресурс]. URL : <http://www.easyexpat.com/en/guides/luxembourg/luxembourg.htm> (дата звернення : 23.04.2018).
4. *Lycée Technique de Bonnevoie*. The official portal [Електронний ресурс]. URL : <http://www.ltb.lu/> (дата звернення : 25.11.2017).
5. The official portal of the Grand Duchy of Luxembourg. Secondary Education [Електронний ресурс]. URL : <http://www.luxembourg.public.lu/en/etudier/systeme-educatif-luxembourgeois/enseignement-secondaire/index.html> (дата звернення : 18.03.2018).
6. University of Luxembourg. The official website [Електронний ресурс]. URL : http://www.en.uni.lu/university/about_the_university/governance (дата звернення : 15.12.2017).
7. The World University Rankings. Young University Rankings 2017 [Електронний ресурс]. URL : https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/young-university-rankings#!/page/0/length/100/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (дата звернення : 11.11.2017).

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І МЕТОДИК НАВЧАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 159.9

Ю. Е. Березовський, м. Вінниця, Україна / Yuriy Berezovsky, Vinnitsa, Ukraine
akm_pbs1@ukr.net

*Молодим людям часто здається,
що їх поведінка природна,
тоді як насправді вони просто
невиховані і грубі.
Ф. де Ларошфуко*

СКЛАДОВІ СИСТЕМИ ЧИННИКІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Анотація. У статті проаналізовано основні чинники девіацій з метою виявлення причин, які впливають на формування і виникнення девіантної поведінки учасників бойових дій, адже науковий інтерес до проблеми девіантних проявів серед військовослужбовців та їх профілактики зростає дедалі більше.

Розглянуто історичні і сучасні наукові погляди на природу відхиленої поведінки: її детермінацію (причини, мотиви, чинники), закономірності формування, механізми функціонування. Проаналізовано концепції, які приділяють основну увагу біологічним детермінантам (причинам), які роблять акцент на психологічних факторах, і соціальні концепції, які пояснюють девіантну поведінку виключно соціальними причинами. Визначено наступні групи факторів, які спричиняють відхилену поведінку особистості: зовнішні умови фізичного середовища, зовнішні соціальні умови, внутрішні спадково-біологічні і конституційні передумови, внутрішньоособистісні причини і механізми девіантної поведінки.

Зроблено висновок, що існують різноманітні взаємопов'язані фактори, що обумовлюють генезис девіантної поведінки, а саме: 1). індивідуальний чинник, який діє на рівні психобіологічних передумов девіантної поведінки, які ускладнюють соціальну та психологічну адаптацію індивіда; 2). педагогічний чинник, який проявляється в дефектах шкільного, сімейного і колективного виховання; 3). психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії індивіда зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в колективі, і який передусім виявляється в активно-вибірчому ставленні індивіда до середовища спілкування, до норм і цінностей свого оточення; 4). соціальний чинник, який визначається соціальними, економічними, політичними умовами існування суспільства.

Ключові слова: комбатанти, особистість, девіантна поведінка, соціалізація, учасники бойових дій, делінквентна поведінка, чинники, теорії, концепції, соціологічний підхід, психологічний підхід, фрустрація, соціальна роль.

Abstract The article analyzes the major factors of deviations in order to identify the reasons that influence the formation and occurrence of combatant's deviant behavior, as scientific interest to the problem of serviceman's deviant manifestations and their prevention is increasingly growing.

Considered historical and contemporary scientific views on the nature of deviant behavior: its determination (reasons, motives, factors), the regularities of formation, mechanisms of functioning. The concepts that pay attention to the biological reasons which make emphasis on psychological factors, and social concepts that explain deviant behavior exceptionally by social causes are examined. The author identifies the following groups of factors that cause deviant behavior of personality: external conditions of the environment, external social conditions, internal inherited biological and constitutional grounds, inner personal reasons and mechanisms of deviant behavior.

It is concluded that there are various interrelated factors underlying the genesis of deviant behavior, namely: 1). individual factor, which operates at the level of psycho-biological prerequisites for deviant behaviour that complicate social and psychological adaptation of the individual; 2). pedagogical factor, which is displayed in the defects of school

and family education; 3). the psychological factor that reveals unfavourable features of the interaction of the individual with his closest surrounding in the family, on the street, in a group, and which is primarily displayed in actively-elective attitude of the individual to the communicational environment, to the norms and values of his environment; 4). the social factor, which is determined by the social, economic and political conditions of the society existence.

Key words: combatants, personality, deviant behavior, socialization, participant in military operations, delinquent behavior, factors, theory, concepts, sociological approach, psychological approach, frustration, social role.

Постановка проблеми. Проблема девіантної поведінки викликає великий інтерес в різних галузях наукових знань. Дослідження девіантної поведінки у світовій психологічній літературі представлені достатньо широко, а в сучасній вітчизняній психології і педагогіці є визначальними, тому що саме девіантна поведінка перешкоджає соціалізації та ресоціалізації особистості, її становленню й формуванню, розвитку її громадянської самосвідомості. Крім того, встановлено, що девіантна поведінка комбатантів у багатьох випадках згодом трансформується у делінквентну форму поведінки із всіма її кримінальними елементами і становить суттєву небезпеку, як для самої особистості військовослужбовця, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема відхилень у поведінці військовослужбовців та її наслідки привертала увагу дослідників в різних галузях науки, набуваючи дедалі більш розширеного та різноаспектного відображення у працях як українських, так і зарубіжних дослідників (Б.М. Алмазов, А.А. Александров, С.І. Болтівець, Н.В. Абдюкова, І.С. Булах, Л.С. Виготський, М.І. Дідора, О.В. Змановська, І.С. Кон, В.В. Клименко, А.І. Кочетов, Ю.А.Клейберг, Н.Ю. Максимова, Л.Е. Орбан-Лембрик, О.С. Матвійчук, В.Ф. Моргун, В.Д. Менделевич, О.С. Ніколенко, В.М. Оржеховська, А.О. Реан, М.Г. Ярошевський, В.О. Татенко, М.В. Савчин, Т.М. Титаренко, В.О. Тюріна, Д.І. Фельдштейн, С.Т. Шацький та інших вчених).

Метою статті є аналіз виявлених у психологічних дослідженнях основних чинників, які впливають на формування і виникнення девіантної поведінки учасників бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Сучасні знання про девіантну поведінку особистості дозволяють стверджувати, що ми маємо справу з надзвичайно складною формою соціальної поведінки особистості, яка детермінується системою взаємопов'язаних факторів та механізмів. Суть девіантної поведінки полягає в тому, що людина не дотримується вимог соціальної норми, вибирає відмінний від вимог загальноприйнятої норми варіант поведінки в тій чи іншій ситуації, що веде до порушення процесу взаємодії особистості - особистість та суспільство - особистість. В основі відхилень у поведінці переважно лежить конфлікт інтересів, цінностей, розбіжність потреб, деформація засобів їх задоволення, помилки та недоліки виховання, життєві невдачі та прорахунки. Девіантна поведінка виникає у зв'язку із незнанням суб'єктом норм моралі та законів (соціалізаційні проблеми), а також може поєднується з хорошим знанням норм моралі та законів, але розуміння того, що так поводитись не можна, не зупиняє індивіда, який обрав саме такий спосіб самоствердження(особистісні проблеми). Найбільш влучною, на наш погляд, є позиція Є.В.Змановської, відповідно до якої суттєвими індикаторами девіантної поведінки є такі специфічні її ознаки:

- 1) невідповідність загальноприйнятим чи офіційно встановленим соціальним нормам (законам, правилам, традиціям, соціальним установкам), тобто девіантна поведінка – це порушення не будь-яких, а лише найбільш важливих для даного суспільства й даного часу соціальних норм;
- 2) негативна оцінка девіантної поведінки й особи, яка її проявляє, з боку інших людей, суспільний осуд чи вимоги соціальних санкцій, у т.ч. й кримінального покарання;
- 3) завдання реальної шкоди самій особистості чи оточуючим людям;
- 4) стійке повторення;
- 5) узгодження із загальною спрямованістю особистості;
- 6) супроводження різними проявами соціальної дезадаптації;
- 7) виражена статево-вікова й індивідуальна своєрідність [2].

Важливим питанням у дослідженні девіантної поведінки військовослужбовців є з'ясування її детермінованості (причин, мотивів, чинників). Психологи (С.А. Белічева, А.А.Беседін, О.В. Змановська, Ю.А. Клейберг, О.Наконечна, Г.Шевчук, А.Шевчук, Н.Ю.Максимова та ін.) відзначають біологічні, соціально-психологічні, педагогічні, соціальні фактори формування девіантної поведінки, але у своїх дослідженнях зосереджуються саме на соціально-психологічних факторах. Розглядаючи детермінанти девіантної поведінки, звертають увагу передусім на внутрішні психологічні, особистісні фактори, а також на їх виявлення у соціальному просторі. У своєму дослідженні ми зупиняємось, насамперед, на соціально-психологічних факторах девіантної поведінки військовослужбовців, оскільки це питання практично значуще для розроблення психокорекційної програми та введення комбатантів до нормального існування у суспільстві із виконанням ними значущих для соціуму ролей. При цьому слід особливу увагу звернути на проблеми розвитку особистості. Детермінацію Є.В. Змановська [2] розуміє як сукупність факторів, які провокують, посилюють чи підтримують девіантну поведінку. Загальними факторами, що зумовлюють поведінкові девіації, вчені вважають дефекти правової та моральної

свідомості, викривлення змісту потреб особистості, негативні риси характеру, порушення емоційно-вольової сфери та інше. Стимулюючими факторами делінквентної поведінки є поєднання неправильного розвитку у контексті виховання та формування особистості та несприятливих ситуацій, які каналізують поведінкові відхилення, в які потрапляє військовослужбовець. Протиправна поведінка найчастіше детермінується недоліками інститутів первинної та вторинної соціалізації та недоліки у роботі агентів первинної та вторинної соціалізації, що сприяє формуванню стійких негативних психологічних властивостей, які стимулюють скоєння аморальних та протиправних вчинків [9, с. 12-15].

Ю.А. Клейберг трактування причин девіантної поведінки тісно пов'язує з розумінням самої природи цього соціально-психологічного явища. Відомо, що в людській поведінці поєднуються компоненти різного рівня – біологічні, психологічні і соціальні. Залежно від того, якому з них в рамках тієї чи іншої теорії приділяється важливе значення, визначаються й основні причини цієї поведінки [4].

Дослідниця Є.В.Змановська визначає групи факторів, що детермінують девіантну поведінку особистості: – зовнішні умови фізичного середовища; – зовнішні соціальні умови; – внутрішні спадково-біологічні і конституційні передумови; – внутріособистісні причини і механізми девіантної поведінки. До зовнішніх фізичних умов девіантної поведінки відносять такі фактори, як кліматичний, геофізичний, екологічний та ін. Наприклад, такі явища, як шум, геомагнітні коливання, можуть стати неспецифічними причинами агресивної або іншої небажаної поведінки. Навпаки, благоприємні умови зовнішнього середовища можуть знижувати вірогідність девіацій. Більш важливим фактором, який діє на поведінку особистості, є зовнішні соціальні умови. До них відносяться: – суспільні процеси (соціально-економічна ситуація, дер-жавна політика, традиції, мода, засоби масової інформації та ін.); – характеристики соціальних груп, в які включена особистість (расова приналежність, етнічні установки, субкультура, соціальний статус, приналежність до навчально- професійної групи, референтна група); – мікросоціальне середовище (рівень і стиль життя сім'ї, психологічний клімат у сім'ї, особистості батьків, характер взаємовідносин у сім'ї, стиль сімейного виховання, друзі, інші значимі люди) [2, с. 26–27].

Існують підходи, які роблять акцент на психологічних факторах, і соціальні концепції, що пояснюють девіантну поведінку виключно соціальними причинами. Розглянемо ці підходи. Дослідження соціологів кінця XIX – початку XX ст. Ж. Кет- ле, Є. Дюркгейма, М. Вебера, Л. Леві-Брюля та ін. виявили тісний зв'язок відхиленої поведінки з соціальними умовами існування людей. Статистичний аналіз різних аномальних поведінкових явищ (злочинів, самогубств, проституції, хуліганства), проведений Ж. Кетле, Є. Дюркгеймом за певний історичний відрізок часу, показав, що кількість аномалій у поведінці людей весь час зростала в періоди війн, економічних криз, соціальних потрясінь, що спростовувало теорію «вродженого» злочинця, вказуючи на соціальні корені цього явища [4, с. 19]. Соціологічні теорії виділяють соціальні фактори поведінкових відхилень і пояснюють девіантну поведінку в контексті суспільних процесів і норм, що виробляються суспільством. Відповідно до них поведінкові девіації підпорядковуються соціальним закономірностям, залежать від часу, структури суспільства та характеру суспільних відносин. Соціальні девіації можна прогнозувати і на основі цього розробляти превентивні заходи і певною мірою керувати ними. Найбільш відомі представники даного напрямку: О.Конт, А.Кете, Е. Дюркгейм, М. Вебер та інші. Основоположником соціології девіантної поведінки вважається французький соціолог Еміль Дюркгейм. Він мав значний вплив на дослідження взаємовідносин між індивідом і суспільством. Основним принципом пояснення людської поведінки вважав «колективні уявлення», що формувалися в суспільстві і набували значення особливих фактів соціального життя. Його дослідження проблем злочинності та аналіз самогубств посідають чільне місце в соціологічній науці. Дюркгейм запропонував теорію «аномії», яку розумів як стан соціальної дезорганізації, соціального вакууму, коли старі норми й цінності вже не відповідають реальним відносинам, а нові ще не затвердились. Термін «аномія» в перекладі з французького, означає «відсутність закону, організації». Різні соціальні патології, на думку Дюркгейма, – це суспільні явища, що мають об'єктивну природу) [5, с.8].

Р. Мертон пояснює девіантну поведінку як результат неузгодженості між прагненнями, що визначаються культурою, і соціальною структурою, що має забезпечувати засоби їх досягнення. Щоб досягти успіху в реалізації бажань при невідповідності умов, особистість адаптується до цих суперечностей, використовуючи наступні шляхи: конформізм (повне прийняття соціально схвалюваних цілей і засобів їх реалізації); інновації (прийняття цілей, відкидання легітимних способів їх досягнення); ритуалізм (негнучке відтворення звичних засобів); ретризм (пасивне уникнення, відхід від виконання соціальних норм, наприклад, у формі наркоманії); заколот (активний бунт, відкидання соціальних норм). Конфлікт між цілями і засобами їх досягнення призводить до аномічного напруження, фрустрації й пошуку [7].

Різними авторами називаються й інші фактори соціальних девіацій: індивідуальні відмінності між учасниками соціальної взаємодії, соціальна толерантність та фрустрація, невідповідність між особистими якостями людей і розподілом благ, вплив норм девіантної субкультури, негативна пропаганда через ЗМІ тощо. Разом з тим соціологи виявили обернено пропорційний зв'язок між соціально-економічними умовами існування суспільства і девіантною поведінкою. У рамках вітчизняних досліджень проблеми девіантної поведінки в

основному пояснюються двома причинами: суперечністю між вимогами норми і вимогами життя, з однієї сторони, і невідповідністю вимог життя інтересам даної особистості – з другої.

Деякі дослідники вважають, що головною причиною всіх соціальних відхилень є соціальна нерівність. Де протиріччя зростають на підґрунті нерівних можливостей задоволення потреб в залежності від того, до якої соціальної групи відноситься індивід, який соціальний статус він має. Соціологічні теорії не пояснюють, чому в одних і тих же соціальних умовах різні люди демонструють різну поведінку. Слід відзначити, що соціальні умови дійсно визначають характер соціальних девіацій (масштаб поширення даних явищ у суспільстві чи соціальній групі). Проте їх недостатньо для пояснення причин і механізмів девіантної поведінки конкретної особистості. Найбільш популярним, основним і водночас загальним критерієм норми психічного розвитку виступає здатність суб'єкта до адаптації (В.Скотт). Для західної психології і психотерапії критерій адаптивності є найбільш універсальним. [4, с. 20].

Вітчизняна психологія розглядає соціальну адаптацію, як один із аспектів психічного розвитку. Відтак це розуміння припускає не тільки нормальний перебіг процесу соціалізації та ресоціалізації, але й прогресивний, хоч і нерівномірний розвиток творчих здібностей, перш за все, пов'язаних із процесом формування особистості. Звичайно це можливо лише за умови, що в цьому процесі повинні виділятися якісні новоутворення. До цього висновку приходять і деякі зарубіжні психологи. «Оцінка норми і аномалії в контексті розвитку потребує знайомства з загальними принципами розвитку при власному відношенні до особистості» (М. Герберт, 1974). Невпевненість у собі, зменшена активність і низька самооцінка розглядаються, як джерела порушення соціальної адаптації й аномалій розвитку.

Деякі вчені (Дж.Мід, М. Дойч) пов'язують девіантну поведінку з поняттям «соціальна роль» або «соціальна функція особистості»: людина може брати на себе різні ролі, в тому числі й девіантну роль. Однією з причин поведінкових відхилень, на думку вчених (Г. Сайк, Д. Матза), є ставлення самої особистості чи соціальної групи до соціальних норм. Щоб звільнитися від тиску моральних вимог і виправдати свої вчинки, людина звертається до механізмів психологічного захисту: «нейтралізує» дії норм різними способами – посиляється на високе почуття дружби, заради якої скоєно девіантний вчинок; заперечує наявність жертви; виправдовує власну поведінку девіантністю жертви або провокацією з її боку; заперечує свою відповідальність чи шкоду від своєї поведінки [8].

Висновки. Отже, слід зазначити, що існують різноманітні взаємопов'язані фактори, що обумовлюють генезис девіантної поведінки військовослужбовців. А саме: індивідуальний чинник, який діє на рівні психобіологічних передумов девіантної поведінки ускладнюючи соціальну та психологічну адаптацію індивіда у соціумі; педагогічний чинник, який проявляється в дефектах виховання через первинний та вторинний інститут соціалізації; психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії індивіда зі своїми рідними та референтною групою, і який, перш за все виявляється в активно-виборчому відношенні індивіда до середовища спілкування, до норм і цінностей свого оточення, до психолого-педагогічних впливів сім'ї, школи, громадськості; соціальний чинник, який визначається соціальними, економічними, політичними умовами існування суспільства у якому знаходиться особистість. Аналіз літератури показав, що девіантна поведінка військовослужбовця є результатом складної взаємодії соціальних і психологічних факторів, дія яких, у свою чергу, каталізується через систему взаємин особистості.

Список використаних джерел:

1. Абдюкова Н.В. Соціально-психологічні детермінанти злочинності неповнолітніх / Н.В. Абдюкова // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай», 2003. – Вип. IV. – С. 158–164.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В.Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
3. Кіяс А.В. Психологічний аналіз причин формування девіантної поведінки підлітків / А.В. Кіяс // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2009. – 516 с. – Т. 11. – Ч 6. – С. 198– 205.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М. : Юрайт , 2001. – 160 с.
5. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков / Ю.А. Клейберг. – Кемерово, 1996. – 133 с.
6. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение подростков: социально-психологические и психиатрические аспекты / В.Т. Кондрашенко. – Минск : Беларусь, 1988. – 206 с.
7. Максимова Н.Ю. Основи психології девіантної поведінки / Н.Ю. Максимова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 439 с.
8. Моргун В.Ф. Делинквентный подросток: учеб. пособие [Текст] / В.Ф. Моргун, К.В. Седых. – Полтава, 1995. – 161 с.
9. Березовський Ю. Е. Роль агентів соціалізації в процесі особистісного розвитку / Ю. Е. Березовський // Науковий вісник ВОПОПП. – Вінниця, 2013.- №3 (149). – с. 12-15 (фахове видання).
10. Танчин І.З. Соціологія / Навчальний посібник.- К.: Знання. - 2008. - 351 с.

11. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Слостенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.

УДК:378.016:78

Г.О. Білозерська, м.Вінниця, Україна
anna_belozerskaya@email.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. Автор порушує проблему професійного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, розглядає професійне спрямування спеціальних предметів в освітньому процесі мистецького факультету на основі посилення міжпредметних зв'язків, забезпечення професійного розвитку особистості студента, розкриття його індивідуальних можливостей, його самоактуалізацію, усвідомлення ціннісного ставлення до обраної професії. У статті висвітлюється стан дослідження проблеми в педагогічній теорії. Уточнюються зміст понять «самореалізація», «самопізнання», «самоактуалізація», «професійне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін». Визначаються педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна самосвідомість, самоактуалізація, розвивальний освітній процес, самосвідомість, ціннісне ставлення.

Abstract. The author raises the problem of professional development of the future teacher of artistic disciplines, considers the professional direction of special subjects in the educational process of the arts department on the basis of strengthening interdisciplinary connections, ensuring the professional development of the student's personality, disclosing his individual abilities, his self-actualization, awareness of the value relation to the chosen profession. The article deals with the state of the problem research in pedagogical theory. The content of the concepts of "self-realization", "self-knowledge", "self-actualization", "professional formation of the future teacher of artistic disciplines" is clarified. The pedagogical conditions of professional formation of the future teacher of artistic disciplines are determined.

Key words: pedagogical conditions, professional self-consciousness, self-actualization, developmental educational process, self-awareness, value attitude.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Чільне місце в сучасній системі освіти посідає питання професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких дисциплін. Аналізуючи стан навчання у вищих навчальних закладах, необхідно відзначити, що останнім часом суттєво збільшилась кількість інформації, яку повинен засвоїти студент. Перед навчальними закладами професійної освіти поставлено завдання забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до творчості, професійного розвитку, освоєння й впровадження наукових та інформаційних технологій.

Професійна діяльність учителів мистецьких дисциплін передбачає залучення школярів до різних видів мистецтва, створення такого життєвого простору, що сприятиме всебічному розвитку та духовному становленню особистості.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Питання професійного становлення педагога розглядали класики зарубіжної (Й.Герbart, А.Дистервег, Я.Коменський, Й.Песталоцці та ін.) та вітчизняної (А.Макаренко, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.) педагогіки. Теоретичне підґрунтя підготовки педагогічних кадрів на народознавчій основі закладено в працях С.Русової, В.Скуратівського, М.Стельмаховича, В.Сухомлинського та ін. Концептуальні засади педагогіки вищої школи досліджені А.Алексюком, І.Бехом, І.Зязюном, Л.Кондрашовою, А.Кузьмінським та ін. Проблема професійної готовності вчителя стала предметом наукових розвідок Л.Григоренко, А.Капської, Н.Кузьміної, А.Ліненко, О.Мороз, О.Пехоти, С.Сисоевої, А.Троцько та ін.

Мета статті. Визначити педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні умови, за яких здійснюється навчання і виховання майбутніх

учителів є важливим фактором їх професійного становлення і розвитку. З метою оптимізації дослідження процесу професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін ми розглядаємо ці умови у двох площинах: умови як фактори зовнішнього впливу і умови для розвитку структури внутрішніх особистісних перетворень.

До педагогічних умов, які є факторами зовнішнього впливу на процес професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін, ми відносимо:

- стан психолого-педагогічних досліджень даної проблеми і результати впровадження наукових розробок;
- умови викладені у нормативних документах;
- науково-методичне забезпечення навчання і виховання (навчальні плани і програми, методики і технології професійної підготовки).

Серед умов, які визначають розвиток структури внутрішніх особистісних перетворень ми виділяємо:

- мотивацію суб'єктів до здійснення навчально-виховного процесу, а отже, ставлення до художньо-педагогічної діяльності, оволодіння способами професійного самовдосконалення;
- відповідність між полем об'єктивної інформації та полем суб'єктивних уявлень студента, ступінь адекватності такої конгруентності з позиціями викладача;
- рівень рефлексивності у спілкуванні суб'єктів навчально-виховного процесу, а отже оптимізацію взаємодії з метою професійного становлення і розвитку майбутніх вчителів.

Пошуки шляхів та ефективних способів вдосконалення професіоналізму вчителів традиційно спрямовані на вдосконалення процесу оволодіння знаннями, вміннями, навичками професійної діяльності. У наш час такі пошуки все частіше призводять до розробки нових методик і технологій, пов'язаних з орієнтацією на саморозвиток і самовдосконалення, на виявлення внутрішніх потреб і стимулів до навчання і розвитку свого творчого потенціалу. Цей напрямок був і залишається предметом багатьох наукових досліджень (А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, Т.Г. Браже, В.А. Козаков, Н.М. Лобанова, П.І. Підкасистий, Є.А. Соколовська). Самоорганізація навчальної роботи студента і самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю на перший погляд можуть здаватися простими і такими що не потребують допомоги викладача. Численні дослідження в галузі постановки навчання у вищому навчальному закладі показують: самостійна робота є функцією таких змінних як рівень сформованості інтелектуальних вмінь, ступінь складності виконуваних завдань, первісний запас знань із теми, коефіцієнт корисної дії лекції, дефіцит інформації. Не випадково, виходячи із суб'єктивної оцінки труднощів, студенти ставлять самостійну роботу на друге місце після екзаменів.

Суттєвим фактором самопізнання і самореалізації вчителя мистецьких дисциплін визнається усвідомлення себе як творчої особистості. Рефлексивні процеси у особистісно-професійному розвитку визначають його готовність до творчої самореалізації, до подальшого самовдосконалення. У той же час, система переддипломної підготовки та післядипломної освіти і підвищення кваліфікації не реалізує в достатній мірі сучасних психолого-педагогічних ідей розвитку творчого потенціалу особистості в плані їхнього професійного осмислення і розробки на їхній основі конкретних технологій (Ю.А. Кулюткін, Г.С. Сухобська, Е.К. Туркін та ін.). Однак, ціннісні орієнтації освітян поступово змінюються. Потреба у самоактуалізації, як фундаментальний аспект людської природи, спонукає людину до самопізнання і самовдосконалення, більш реалістичного і повного функціонування.

Гуманістична орієнтація, об'єднавши зусилля психологів, філософів, педагогів і соціологів, спрямована на пошуки смислу людського буття, самоактуалізації творчості, свободи вибору, інтегративності мислення, управління механізмами власного розвитку. Курс на гуманізацію системи освіти спричинив появу нового педагогічного мислення, просунув уперед процес оновлення освітньої політики і основних підходів до конструювання педагогічних систем і технологій. Нині особистісно-орієнтована педагогіка набирає значного поширення.

Теорія і методика, що складають основу розвитку професійної свідомості в умовах існуючої системи професійної освіти, формуються, головним чином, опосередковано – через засвоєння зразків і шляхом наслідування. Професійна підготовка вчителів використовує в основному методики навчання, які найбільше відповідають “прихованому” існуванню регулятивних підвалів мислення. Студентам даються конкретні знання і відпрацьовуються навички оперування ними. Вважається, що з набуттям досвіду відбувається і подальший саморозвиток професійної свідомості. Все це, на думку дослідників, призводить до того, що вчителі мало цікавляться проблемами власної раціональності (самоефективності), зокрема, тим як вони мислять, якими засобами при цьому користуються і на яких засадах будується їхня інтелектуальна технологія. В основі вирішення цієї проблеми стоїть питання про самоактуалізацію особистості вчителя.

Поняття “самоактуалізація” було введено американським психологом А. Маслоу, який визначав цей термін як “повне використання талантів, здібностей, можливостей” [3, с.17].

Важливою умовою самопізнання і самовдосконалення ми вважаємо здатність особистості до самоактуалізації. Приведення цього процесу до цілісної системи, постановка мети, розробка педагогічної

технології та відповідної методики професійного самовдосконалення є важливим кроком до професійного становлення особистості студента як майбутнього професіонала в певній галузі, зокрема, художньо-педагогічній діяльності.

Дотримання цих умов повинно забезпечити вміння прогнозувати й аналізувати свої дії, думки і почуття, певною мірою керувати власними потоками свідомості. Складовою вміння керувати власними потоками свідомості є саморегуляція. У процесі професійного становлення вона проявляється як результат рефлексії знань і досвіду, тобто результат самопізнання, як рефлексивна дія, викликана сформованою потребою у професійному самовдосконаленні.

Для саморозвитку і професійного самовдосконалення важливим є розвиток структури внутрішніх особистісних перетворень. Механізмами цих перетворень є самопізнання, спрямоване на оцінку власної готовності до професійної діяльності, рефлексія позитивних і негативних якостей, виявлення сильних і слабких сторін особистості і формування на цій основі потреби у перетворенні себе, приведенні власних професійних якостей відповідно до вимог сучасної школи.

Сьогодні є чимало студентів і вчителів, яким заважають стереотипи мислення, невпевненість у власних силах. Мова йде не лише про негативні наслідки деформації свідомості, але й про недостатню інтегрованість психолого-педагогічної і художньо-естетичної підготовки, моральної надійності і бажання повести справу по-новому. Значна частина вчителів перетворилися в “предметників-урокодавців”, які більш-менш успішно працюють у рамках класно-урочної системи, але не вміють впливати на процеси морально-естетичного розвитку особистості.

Недостатність рівня розвитку педагогічної культури даної категорії педагогічних працівників змушує їх свідомо уникати позакласного спілкування з учнями, творчої взаємодії, нестандартних методів навчання тощо. Отже, ситуація, що склалася, об’єктивно вимагає професійного самовдосконалення, що можливо лише за інтеграції фахової психолого-педагогічної та спеціальної мистецької підготовки вчителів і художньо-педагогічної освіти в цілому.

Вивчення сучасних умов професійного становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, глибинних перетворень професійної свідомості особистості свідчить про те, що в центрі уваги викладачів вищого педагогічного навчального закладу повинні бути проблема і завдання розвитку професійної рефлексії у творчо-педагогічній практиці, а також питання вирішення цієї проблеми на онтологічному, методологічному, теоретичному, методичному, експериментальному, емпіричному, прикладному та практичному рівнях.

На практичному рівні слід відзначити, що умовою реалізації особистісно орієнтованої системи професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін є впровадження в практику методики самодіагностики, технології професійного становлення рефлексивної дії. Дотримання цієї умови здійснюється на основі:

- діалогічності спілкування, паритетності усіх суб’єктів спілкування;
- здійснення процесу професійного виховання на всіх етапах професійного становлення та розвиток художньо-педагогічної професійної свідомості на основі рефлексивних дій;
- формування професійної позиції та індивідуального стилю художньо-педагогічної діяльності в усіх її різновидах і проявах.

Особливістю професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін є те, що воно відбувається за умов спілкування-взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу і підготовки вчителя до професійно-особистісної рефлексії в полі об’єктивної художньо-естетичної та психолого-педагогічної інформації на фоні художньо-естетичних потреб і соціальної активності.

Умовою сучасного демократичного стилю спілкування визнається взаємодопомога, співробітництво, діалог, що вимагає від професіонала спеціальних здібностей, широкого рольового діапазону у особистісному та діловому спілкуванні. У ході професійного становлення молодий викладач повинен оволодіти і “конфронтаційною” манерою спілкування, яка в сучасних умовах також стає дидактичною необхідністю – схиляє до дискусійності, діалогу з опонентами.

В основі професійного становлення, як інтегральної якості особистості, і процесу професійної орієнтованості лежить рефлексія. Завдяки останній здійснюються саморегуляція процесів сприйняття, осмислення, узагальнення, диференціації та класифікації професійних дій у художньо-педагогічних ситуаціях, коректуючий вплив на функціонування усієї системи професійного розвитку особистості.

У професійному становленні закономірною є залежність від цільових установок, способів педагогічного керівництва, коректування процесів пізнання і самопізнання, сприйняття і осмислення, адаптації і реалізації професійних якостей у художньо-педагогічній практиці, а також вплив означених факторів на особистісне ставлення до професійної діяльності.

Спостереження і спілкування із вчителями мистецьких дисциплін протягом десятків років дало підстави вважати, що для початкуючого вчителя найбільш складними щодо професійного становлення і адаптації є перші

роки роботи. “Переддипломний” і “післядипломний” періоди процесу професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін суттєво відрізняються. У першу чергу це різниця у соціальному статусі, який накладає на вчителя відповідальність не лише за власні дії, але й за результат його художньо-педагогічної діяльності. По-друге, це умови щоденної самостійної праці, в процесі якої виникає маса проблем. Вчителі визнають, що у конкретних ситуаціях знання отримані в педагогічному навчальному закладі, не завжди можуть допомогти.

Професійне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін залежить від розвивального освітнього середовища, створеного в навчальному закладі. Що передбачає створення у вищому педагогічному навчальному закладі інноваційного естетичного простору, що охоплює діяльність художньо-творчих колективів; музичних лекторіїв; студентських творчих лабораторій; клубів за інтересами; фольклорно-пошукових експедицій, науково-дослідницьку діяльність; різні види педагогічної практики; відвідування концертних виступів та майстер-класів професійних виконавців, власні концертні виступи тощо. У процесі творчо-педагогічної діяльності в майбутнього вчителя мистецьких дисциплін формуються естетичні, культурологічні, мистецтвознавчі знання, уміння аналізу й інтерпретації культурно-художніх явищ та навичок організації художньо-творчої і виховної діяльності. У процесі професійної підготовки в майбутніх учителів мистецьких дисциплін формуються такі вміння: застосовувати найбільш продуктивні методи, прийоми виховання особистості учня засобами естетичного, морального й духовного в мистецтві; застосовувати методики музичного виховання в окремих видах музичної діяльності школярів, в організації шкільного хорового колективу; організовувати певні види творчої діяльності учнів. Погоджуємося з визначеними В.Луценко дидактичними умовами формування творчої активності майбутнього фахівця. Такими умовами є: врахування індивідуальних особливостей студентів, організація різноманітних індивідуальних форм роботи; використання системи психологічних і педагогічних стимулів для формування творчої активності студентів; навчання студентів плануванню своєї навчальної діяльності (зокрема, організації систематичної самостійної роботи); відпрацювання умінь і навичок роботи з різними інформаційними джерелами; підтримка прагнення студентів до успіху, усвідомлення необхідності навчання, тобто мотивація навчальної діяльності. Окреслені дидактичні умови спрямовані на формування наступних складових творчої активності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: предметно-змістову (суперечність між знанням і незнанням), мотиваційну (внутрішня потреба, інтерес до проблеми) та особистісну (індивідуальні можливості, здібності, якості) [4, с. 144].

Отже, підсумовуючи вищесказане, визначимо педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: – створення ціннісно-мотиваційного середовища в навчальному закладі шляхом вивчення особистості майбутніх учителів, їх ціннісних орієнтацій, мотивів, ставлень, оцінних суджень, що дозволить виробити стратегії організації процесу професійної підготовки, проектування та формування мотиваційної сфери кожного студента в процесі навчання; – врахування відмінностей в інтелектуальній, емоційній, когнітивній сферах, психічному розвитку, мотивах та потребах особистості майбутнього вчителя; – стимулювання творчої активності в науковій, практичній та художній діяльності, яке сприятиме повному самовираженню особистості майбутнього вчителя; – створення у вищому педагогічному навчальному закладі інноваційного естетичного простору, що охоплює діяльність художньо-творчих колективів; музичних лекторіїв; студентських творчих лабораторій; клубів за інтересами; фольклорно-пошукових експедицій, науково-дослідницьку діяльність; відвідування концертних виступів та майстер-класів професійних виконавців, власні концертні виступи тощо; – залучення професорсько-викладацького складу до активної спільної творчої діяльності з майбутніми вчителями музичного мистецтва, а саме: спільних концертних виступів, фольклорно-пошукових експедицій тощо. – організація професійного самовиховання, як усвідомленого процесу здійснення майбутнім педагогом сукупності творчих дій, спрямованих на оволодіння інтегральною готовністю до педагогічної діяльності та готовністю до самовдосконалення.

Висновки. Професійне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін є актуальною проблемою не лише соціально-культурологічного життя суспільства, але й теорії і практики професійної освіти. Сучасна школа висуває нові вимоги до змісту професійної підготовки вчителя, зокрема до його спроможності використовувати нові освітні технології, інтерактивні форми й методи навчання, спрямовані на розвиток творчої особистості кожного учня. Творчість, як свідома, активна діяльність людини, спрямовується на пізнання та перетворення навколишньої дійсності. Результатом цієї діяльності є нові духовні або матеріальні цінності та розвиток особистості. Виховати творчу особистість майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у процесі професійної підготовки стане можливим за умови створення визначених нами педагогічних умов. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми.

Список використаних джерел:

1. Борисенко Т. Г. Підготовка майбутнього вчителя музики до організації спільної навчальної діяльності учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Т. Г. Борисенко. – Кіровоград, 2006. – 20 с.

2. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Луценко В. В. Формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В. В. Луценко. – Житомир, 2009. – 20 с.
4. Маслоу А. Самоактуалізовані люди: дослідження психологічного здоров'я //А. Маслоу Мотивація и личность. - URL: <http://poznaisbebya.com/psylib/books/masla01/txt11.htm>.
5. Рейзенкінд Т.Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Т.Й. Рейзенкінд. – Київ, 2008. – 36 с.
6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : [підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

УДК [378.147.091.33:793.7] (075.8)

О.І. Буга, В.М. Глуханюк, В.В. Соловей, м. Вінниця, Україна
O.I Buga, V.M. Hluckhaniuk, V.V.Solovey, Vinnytsya, Ukraine
buga-o@meta.ua

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЛОВИХ ІГОР

Анотація. У статті розглядаються основні принципи організації ділових ігор як одного із активних методів навчання. Ділові ігри – це активний метод навчання, найбільш близький до реальної майбутньої професійної діяльності студентів. Перевага ділових ігор полягає в тому, що, будучи моделлю реальної діяльності, вони одночасно дають можливість значно скоротити операційний цикл і тим самим продемонструвати учасникам, до яких кінцевих результатів приведуть їхні рішення і дії. Ділові ігри бувають як глобальними (керування компанією), так і локальними (проведення переговорів, підготовка бізнес-плану, звіту тощо). Використання цього методу дозволяє майбутнім фахівцям виконувати різні професійні функції і за рахунок цього розширити власні уявлення про організацію і взаємини її співробітників. Ділові ігри досить корисні з погляду вироблення практичних, управлінських (складання планів, проведення нарад, переговорів) і поведінкових навичок (задоволення потреб клієнтів, орієнтованості на якість, співробітництво). Вони менш ефективні для засвоєння теоретичних знань і оволодіння новими професіями. Ділові ігри є вартісними, оскільки для їх підготовки потрібні спеціальне забезпечення, спеціальні навички і досить багато часу. Ефективним є аналіз ділової гри, що має надзвичайне значення для ефективності цього виду навчання, також вимагає участі спеціально підготовлених інструкторів.

Виділяються основні принципи конструювання й організації ділових ігор: принцип імітаційного моделювання конкретних умов ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності; принцип проблемності змісту імітаційного моделювання та процесу його розгортання в ігровій моделі; принцип спільної діяльності; принцип діалогічного спілкування; принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності.

Ключові слова: дидактична гра, ділова гра, активний метод навчання, ігрове моделювання, принцип імітаційного моделювання.

Annotation. In the article basic principles of organization of business games are examined as one of active methods of studies. Business games are an active method of studies, most near to the real future professional activity of students. Advantage of business games consists in that, being the model of the real activity, they give an opportunity considerably to shorten an operating cycle and to show the same to the participants simultaneously, to what end-point will bring their decisions over and actions. Business games are both global(management a company) and local(realization of negotiations, preparation of businessplan, report and others like that). The use of this method allows to the future specialists to execute different professional functions and due to it to extend own ideas about organization and mutual relations of her employees. Business games are useful enough from the point of view of making of practical, administrative(stowage of plans, realization of conferences, negotiations) and behavior skills (of satisfaction of necessities of clients, oriented to quality, collaboration). They are less effective for mastering of theoretical knowledge and capture new professions. Business games are a cost, as for their preparation needed the special providing, special

skills and much time enough. Effective is an analysis of business game that has an emergency value for efficiency of this type of studies, also requires participation of the specially prepared instructors.

Basic principles of constructing and organization of business games are distinguished: principle of imitation design of concrete terms of playing design of maintenance and forms of professional activity; principle of problem of maintenance of imitation design and process of his development is in a playing model; principle of joint activity; principle of dialogic communication; principle of двоплановості of playing educational activity.

Key wods: didactics game, business game, active method of studies, playing design, principle of imitation design.

Постановка проблеми. Серед найбільш важливих для школи і ВНЗ П. Підкасистий і Ж. Хайдаров виділяють імітаційні, дослідницькі і символічні ігри. Ділова дидактична гра структурно становить „упорядковану дійсність, що відбувається в своєрідній оболонці з правил і умов, що ніяк не обмежують розвитку ігрової діяльності людини, а навпаки створюють сприятливі умови для максимального прояву потенціальних здібностей гравця, завдяки „всепроникаючій активності” його творчої діяльності” [3, с. 67].

Аналіз попередніх досліджень. У рамках особистісно зорієнтованого навчання вища освіта розглядається, насамперед, як становлення людини, знаходження самого себе, свого образу: неповторної індивідуальності, духовності, творчого початку. Тим самим, особистісно зорієнтоване навчання створює умови не стільки для формування і виховання, скільки для підтримки рефлексуючої людини, створення в неї механізмів самореалізації, саморозвитку, саморегуляції і самовиховання, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу, успішної діалогічної взаємодії з людьми. Без цього не може бути фахівця, здатного до самостійного вибору типу діяльності, конкретної ролі для себе, до вироблення власних цілей і засобів для їхнього досягнення [5; 9]. Отже, класифікуючи дидактичні ігри, важливо виходити з того, що в кожного студента в його діях є особистісний зміст, є й особистісна значущість навчання, на якій треба спиратися в навчальному процесі ВНЗ.

Метою статті є розгляд основних принципів організації ділових ігор як одного з активних методів сучасного навчання.

З огляду на те, що ділові ігри часто проектується відповідно до предметного змісту певної навчальної дисципліни, викладач має чітко усвідомлювати роль і місце цієї дисципліни в майбутній професійній діяльності студентів, знати про можливі сфери застосування предметних знань в навчальній і науково-дослідній роботі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження теорії і практики впровадження ділових ігор у навчальний процес показує, що ділові ігри – це активний метод навчання, найбільш близький до реальної майбутньої професійної діяльності студентів. Перевага ділових ігор полягає в тому, що, будучи моделлю реальної діяльності, вони одночасно дають можливість значно скоротити операційний цикл і тим самим продемонструвати учасникам, до яких кінцевих результатів приведуть їхні рішення і дії. Ділові ігри бувають як глобальними (керування компанією), так і локальними (проведення переговорів, підготовка бізнес-плану, звіту тощо). Використання цього методу дозволяє майбутнім фахівцям виконувати різні професійні функції і за рахунок цього розширити власні уявлення про організацію і взаємини її співробітників [4; 6; 7; 8].

Наприклад, учасник ділової гри, який грає роль директора з продажу, може набагато краще зрозуміти, під впливом яких чинників складається попит і ціна на продукцію компанії, відносини із замовниками тощо.

Інструктор може підсилити цей момент, задаючи учасникам гри визначений тип поведінки, тобто моделюючи його. Ділові ігри досить корисні з *погляду* вироблення практичних, управлінських (складання планів, проведення нарад, переговорів) і поведінкових навичок (задоволення потреб клієнтів, орієнтованості на якість, співробітництво). Вони менш ефективні для засвоєння теоретичних знань і оволодіння новими професіями. Ділові ігри є вартісними, оскільки для їх підготовки потрібні спеціальне забезпечення, спеціальні навички і досить багато часу. Ефективним є аналіз ділової гри, що має надзвичайне значення для ефективності цього виду навчання, також вимагає участі спеціально підготовлених інструкторів.

Основні принципи конструювання й організації ділових ігор сформульовані А. Вербицьким [1].

1. Принцип імітаційного моделювання конкретних умов ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності. Відповідно до цього принципу викладач на етапі проектування гри повинен створити дві моделі: імітаційну модель фрагмента виробничої діяльності (за допомогою інженерних засобів) та ігрову модель професійної діяльності зайнятих у цьому фрагменті людей (за допомогою дидактичних засобів). Недооцінка чи недостатнє врахування психолого-педагогічної складової ігрової навчальної діяльності найчастіше веде до того, що гра зводиться до звичайного тренінгу, що має, на думку А. Вербицького, зовсім іншу дидактичну природу і є різновидом неімітаційного моделювання. Неприпустимо використовувати ділову гру тільки для засвоєння професійних знань, що може здійснюватися за допомогою інших методів навчання. Гра, насамперед, має бути спрямованою на розвиток особистості майбутнього фахівця, оволодіння ним професійною діяльністю, на розвиток професійного мислення, що здійснюється на матеріалі динамічно породжуваних навчальних ситуацій [2, с.

137].

2. Принцип проблемності змісту імітаційного моделювання та процесу його розгортання в ігровій моделі. Суть цього принципу полягає в тому, що в основу ділової гри покладено систему навчальних завдань у формі опису конкретних виробничих ситуацій, які містять суперечливі дані, альтернативи, неповну інформацію і т.ін. У процесі гри студенти мають провести аналіз цих ситуацій, виокремити проблему, перевести її у власні завдання, розробити способи і засоби рішення і прийняти це рішення, переконати інших у його правильності. Процес вирішення даних завдань здійснюється на основі активного використання і включення в ділову гру інших методів і технологій навчання (дискусія, „мозковий штурм” і т.ін.).

3. Принцип спільної діяльності полягає в тому, що ділова гра розгортається як процес прийняття спільних рішень в умовах рольової взаємодії і вимагає психолого-педагогічного забезпечення спільної діяльності студентів на всіх її етапах: спільного планування; розподілу функцій, ролей; реалізації; рефлексії результатів діяльності; визначення організаційних і психологічних умов групової взаємодії.

4. Принцип діалогічного спілкування передбачає залученість кожного учасника в спільну діяльність, надання права висловити свою точку зору з усіх питань, які виникають у грі. Це досягається за умови забезпечення кожного студента певною роллю, що передбачає активне залучення його до діалогу і полілогу, а також вибором ситуацій, що дозволяють обговорити проблему, яка виникає, з різних точок зору.

5. Принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності полягає в тому, що досягнення ігрових цілей має служити засобом реалізації цілей навчання і виховання, розвитку особистості студента. Орієнтація студентів переважно на ігрові цілі формує мотивацію досягнення, зосереджує їхню увагу не на процесі, а на результаті роботи, будить прагнення бути першим і найчастіше веде до «перегрівання» перекирчування реальної ситуації професійної діяльності, неадекватної поведінки і неефективного розв'язування професійної проблеми. Усвідомлення студентами двоплановості цілей і результатів гри забезпечується включенням їх у спільне цілепокладання й аналіз її результатів за двома критеріями: досягнення ігрових цілей (характер і результат ігрової взаємодії); досягнення педагогічних цілей (засвоєння навчального матеріалу, формування професійно- і соціально-цінних якостей, розвиток особистісного потенціалу майбутнього фахівця).

Як і у будь-якої технології, у ділових ігор є своя галузь застосування, свої плюси і мінуси. Розгляньмо далі механізми, що роблять ігри унікальним засобом педагогіки.

1. Мотивація. Одна з величезних проблем сучасної освіти – це пасивність студента. Він одержує відповіді на питання, яких не задавав. Будь-яка гра, щоб бути грою, створює в гравця мотив, бажання чогось досягти. Освітня рольова гра звичайно змінює місцями мотив і мету – ті знання, оволодіння якими є освітньою метою гри, розглядаються як засіб для досягнення визначеної ігрової мети.

2. Прикладний характер одержуваних знань. Ще одна з проблем освіти – це самоцінність знань, коли студент не розглядає знання як щось застосовне до дійсності. Гра – не дійсність, але може змусити глянути на знання як на те, що може принести реальну користь: математика – розрахувати ефективність капіталовкладень, фізика – розробити схему роботи необхідного пристрою і т.ін.

3. Суб'єктність учасника-студента. Одним із найважливіших принципів сучасної освіти є принцип суб'єктності студента. Полягає він у тому, що студент має бути активним учасником, суб'єктом власної освіти – не викладач його вчить, а він вчиться самостійно.

4. Оволодіння не тільки знаннями, а й способами одержання знань. Наприклад, в іграх суттєве значення мають метакогнітивні вміння – робота з теоріями, гіпотезами, формування експериментів і т.ін.

5. Ігри працюють не тільки з когнітивним простором студента, а й загалом з його особистістю, захоплюючи ціннісні, емоційні, моральні, мотиваційні аспекти.

Ці механізми демонструють переваги ділових ігор як освітнього засобу. Поряд з названими перевагами ділові ігри мають низку недоліків. До них можна віднести такі:

1. Значні енергетичні витрати не лише майстрів-організаторів, а й учасників.

2. Порівняно (із традиційною педагогікою) малий обсяг власне нової інформації. Гра гарна, швидше, як засіб освоєння (засвоєння, присвоєння, оволодіння) вже наявної інформації, проте як джерело нової інформації є значно повільнішим засобом.

3. Якщо говорити про традиційну тріаду цілей педагогіки (навчання, розвиток і виховання), то ігри більш ефективні як засіб розвитку (формування нових способів діяльності або мислення, наприклад) і виховання.

Варто зазначити, що ділові ігри часто виявляються неефективними саме з погляду цілей і завдань професійної освіти. В загальному вигляді кожна ділова гра передбачає дві основні складові своєї організації: а) модель з імітованого процесу, що відображає залежність змін у „середовищі” або „об'єкті”, що відбуваються під впливом тих чи інших дій або рішень учасників гри; б) систему пропонувану гравцеві розв'язків і дій, що викликають зміни в „середовищі”, результати яких визначаються згідно з моделлю. Принципи побудови моделі і „закони” з імітованих процесів залишаються схованими від гравців. Виходячи з наявного професійного досвіду, гравці приймають рішення у вигляді зворотного зв'язку, одержують результати своїх дій. Отже, гравці можуть в

умовах конкуренції або кооперації з іншими учасниками аналізувати й оцінювати свої дії тільки за результатами. За рахунок імітації в грі особливостей професійної сфери діяльності або її часткових ситуацій учасники мають можливість порівнювати і критично оцінювати ефективність уже наявних у них способів діяльності, але не більше. В процесі цього зміст діяльності й її способів часто залишаються схованими для рефлексивного аналізу. Фактично в традиційних ділових іграх розширюється раніше сформоване професійне орієнтування, але не створюються умови для оволодіння новими способами діяльності.

Відсутність умов для здійснення рефлексивного свідомого ставлення до власних дій визначається тим, що в таких формах організації ігрового навчання не робиться спеціального акценту на необхідності виникнення в учнів ігрового ставлення до ігрової діяльності. Більш того, в ділових іграх, як зауважує А. Робертс, виникнення рефлексивного ігрового відношення до самого сюжету або спроби розкрити закон імітаційної моделі розглядаються як негативний момент. У таких випадках кажуть, що в процесі цього гра йде заради самої гри, а досягнення виграшу – заради виграшу. Гравці, намагаючись обіграти один іншого або „модель”, відволікаються від цілей навчання. Це побоювання в багатьох науковців пояснюється тим, що всяка ігрова форма може провокувати виникнення ігрової діяльності, але зовнішні стосовно гри цілі навчання навичкам ігрової діяльності змушують фактично заперечувати ігрову діяльність як основний механізм, що забезпечує ефективність навчання.

Висновок. Отже, сучасні ділові ігри, незважаючи на недоліки, все-таки дають суттєвий навчальний ефект завдяки присутності майже в усіх іграх моменту дискусії, обговорення й аналізу учасниками своїх дій між собою і з координатором гри. Саме в цьому моменті вони дійсно рефлексивно і по дослідницьки ставляться до власної діяльності та її організації. Те, наскільки організованою буде ця сторона ігрового процесу, і визначить міру ефективності формування рефлексивно-розумового і дослідницького ставлення до дійсної професійної діяльності. Психологічно це означає, що учасники починають абстрагуватись від вузькопредметних питань і спрямовують свою активність на аналіз і співорганізацію колективної сучасної діяльності в конкретних умовах гри, тобто здійснюють власне ігрову діяльність. Вони переносять увагу з продуктів і результатів розумових дій на процеси, способи і логіку. На жаль, в літературі, присвяченій діловим та імітаційним іграм, що застосовуються в навчальному процесі, мало підкреслюється ця сторона ігрового процесу і методу.

Список використаних джерел:

1. Вербицкий А. А. Методологические рекомендации по проведению деловых игр / А. А. Вербицкий, Н. В. Борисова. – М., 1990. – С. 41.
2. Вербицкий А. А. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт / А. А. Вербицкий и др. // Высш. образование в России. – 1995. – № 2. – С. 137-145.
3. Пидкасистый П. И. Игра как средство активизации учебного процесса / П. И. Пидкасистый, Н. К. Ахметов, Ж. С. Хайдаров // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. 17.
4. Спиваковская А. С. Игра – это серьезно! / А. С. Спиваковская. – М. : Просвещение, 1981. – С. 44.
5. Теория и практика развития интенсивных методов обучения: Сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во СПб ИЭИ, 1992. – 62 с.
6. Тополя Л. В. Ігрові технології як фактор активізації навчально-пізнавальної діяльності підлітків / Л. В. Тополя // Сучасний стан і перспективи шкільних курсів математики та інформатики у зв'язку з реформуванням у галузі освіти / Тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф. – Дрогобич, 2000. – С. 59-62.
7. Хасанов И. А. Интенсификация профессиональной подготовки с использованием автоматизированных дидактических игр: Вузы / И. А. Хасанов // Изв. нац. Академ. наук и искусств Чуваш. респ. – 1997. – № 3. – С. 106-109.
8. Чупрасова В. И. Влияние деловых игр на социально-психологический климат в студенческой группе / В. И. Чупрасова // Проблемы теории и практики гуманитаризации высшего образования; ред. Т. А. Арташкина. – Владивосток, 1993. – С. 145-154.
9. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 32-42.

ВПЛИВ ЗВОРотноГО ЗВ'язКУ НА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. Дане дослідження вивчає вплив зворотного зв'язку на формування іншомовної професійної компетентності студентів. Знання іноземної мови вважається важливою частиною підготовки фахівців та ключовим фактором успішної кар'єри. Зворотній зв'язок розглядається як один з найбільш ефективних засобів, здатних змінити ставлення студентів до вивчення іноземних мов, полегшити процес вивчення мови. Учені вважають, що впровадження нових інноваційних методів у викладання іноземних мов має вплинути на засоби оцінювання досягнень студентів. Під час навчання іноземним мовам викладачі повинні зважати на відмінності у вивченні мови студентами в минулому та використовувати зворотній зв'язок, щоб допомогти студентам зрозуміти, чи вони досягають певного прогресу в оволодінні іноземною мовою. Зворотній зв'язок розглядається не тільки як коригувальний, але і як заохочувальний та мотиваційний котрий може змінити навчальне середовище та покращити зв'язок зі студентами.

Автор підтримує думку про те, що вплив зворотного зв'язку співвідноситься із оцінювальною компетентністю викладача та залученням студентів до процесу оцінювання. Оцінювальна компетентність викладача визначається як поєднання спеціалізованих знань з оцінювання, навичок для організації різних видів об'єктивної оцінки студентів, розробки тестових матеріалів, надання зворотного зв'язку та психологічної готовності вчителів до оцінювання. Спостереження та співбесіди показали, що вчителі часто не мають необхідної інформації та навичок для забезпечення слушного й неупередженого оцінювання; почуваються занепокоєними і навіть розчарованими через перенапруження під час іспитів та тестувань. Водночас викладачі виявляли готовність покращити свої навички оцінювання, покращити власну оцінювальну компетентність в цілому.

Ключові слова. Зворотній зв'язок, іншомовна професійна компетентність студентів, оцінювальна компетентність викладачів.

Annotation. This study examines the impact of feedback on students' foreign language proficiency formation. Foreign language proficiency is considered to be an important part of specialists' training and a crucial factor in a successful career. Feedback is viewed as one of the most efficient means that can change students' attitude to foreign languages, facilitate the process of the language acquisition. It is acknowledged by scientists that the introduction of new innovative methods into teaching foreign languages should affect the way students' achievements are assessed. While teaching foreign languages educators should take into account students' different learning background and use feedback to help students realize whether they are making any progress in mastering a foreign language. Feedback is regarded not only as a corrective procedure but as an encouraging and motivating one. Moreover, providing feedback teachers can change the learning environment and build a better rapport with students.

The author supports the idea that the impact of feedback correlates with teacher assessment literacy and students' involvement into assessment process. Teacher assessment literacy has been defined as a combination of specialized assessment knowledge, skills for arranging various kinds of students' unbiased assessment, developing test materials, providing feedback and teachers' psychological readiness for assessment. The observations and interviews have pointed out that teachers often lack necessary information and skills for providing reasonable and just assessment; feel impatient and even frustrated because of exams and tests pressure. Simultaneously teachers displayed their willingness to improve their assessment skills, revitalize assessment competence on the whole.

Key words. Feedback, students' foreign language proficiency, teacher assessment literacy

Постановка проблеми. Вища освіта України вкотре зазнає суттєвих змін, метою яких є не лише підвищення якості освітянських послуг, але й фундаментальне оновлення та модернізація програм підготовки фахівців. Чільне місце надається вивченню іноземних мов, особливо англійської, володіння якою є не забаганкою роботодавців, а вимогою часу, котра не піддається сумніву. Іншомовна професійна компетентність виявляється однією із головних складових профілю фахівця і вважається запорукою здійснення успішної та перспективної професійної діяльності. Доступ до чималого інформаційного простору, здатність здобувати нові знання з автентичних джерел та використовувати їх у професійній діяльності є серед основних переваг володіння іноземними мовами. Іншомовне професійне спілкування уможливорює самовдосконалення фахівців, порозуміння між колегами з різних країн, оперування результатами сучасних досліджень та їхнє запровадження

на практиці. Проблемою формування іншомовної професійної компетентності переймається нині численна кількість дослідників у світі, котрих цікавлять теоретичні, практичні й методичні аспекти її набуття й розвитку. Особливо гостро постає питання оцінювання іншомовної професійної компетентності. Перехід від авторитарних методів викладання повинен зумовити зміни в методах, цілях та засобах оцінювання. У сучасному світі відбувається трансформація оцінки як єдиного інструменту оцінювання. Відгук або зворотній зв'язок, взаємооцінювання, самооцінювання, динамічне оцінювання облаштовуються як сучасні дієві засоби тлумачення отриманих студентами знань, вмінь і навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом використання зворотного зв'язку як форми оцінювання сформованості іншомовної компетентності та корекції набутих знань, а, отже, активного навчання, інтенсивно досліджується науковцями різних країн. Зворотній зв'язок як складова формуючого оцінювання протиставляється підсумковому оцінюванню (Дж.С.Алдерсон [6], Д. Віліам [17]), вважається дієвим щодо пробудження пізнавального інтересу, опанування іноземною мовою (Дж.Хетті [8], Емаїкву Сандей Ош [7]), пропонується для коригування знань, вмінь і навичок на різних рівнях мовленнєвої компетентності (О.Інбар-Лурі [9], Ліу Лі [11], П.Лайтбаун, Н.Спада [10], Р.Лістер, Л.Ранта [12]). Питання взаємозв'язку “ викладач – студент ” у навчальному процесі вищої школи висвітлюється в дослідженні Т.Божук і Л.Малик [1]. Сконцентрували свою увагу на ролі усного коригувального зв'язку у навчанні студентів іноземної мови О.Назола [4].

Метою статті є дослідження впливу зворотного зв'язку на формування іншомовної професійної компетентності студентів та встановлення дієвих способів його використання для позитивного впливу на процес опанування студентами іноземними мовами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до попередньо здійсненого дослідження “ професійна іншомовна компетентність майбутніх фахівців – це комплекс знань професійної лексики, умінь й навичок для адекватного використання англійської мови відповідно до професійної чи науково-дослідницької ситуації, пошуку необхідної для роботи чи самоосвіти інформації з іншомовних джерел ” [2, с.46] Увага дисциплін, спрямованих на формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців, зосереджена на удосконаленні здатності студентів до адекватного використання англійської мови відповідно до професійної, науково-дослідницької чи ділової ситуації, вмінь отримувати необхідну для роботи інформацію з іншомовних джерел. Науковці Дмітренко Н., Петрова А. [3] вважають, що для розвитку іншомовної компетентності поза мовним оточенням, “недостатньо наповнювати заняття умовно-комунікативними або комунікативними вправами, які дозволяють розв'язувати комунікативні задачі. Важливо запропонувати студентам мислити, вирішувати проблеми, які породжують думки, міркування над можливими шляхами рішення цих проблем для того, щоб студенти акцентували увагу на змісті висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а мова виступала у своїй прямій функції формування і формулювання цих думок” [3, с.25]. Використання проблемних ситуацій, рольових та ділових ігор, кейсів і т.д. на заняттях потребує змін у взаємовідносинах між викладачем й студентами, засобах оцінювання навчальної діяльності студентів. Авторитарне виставлення балів за творчу роботу, критичне міркування щодо певної проблемної ситуації, акторське перевтілення й розігрування запропонованої ролі в ситуації, видається недоречним і незадовільним, оскільки спотворює очікуваний педагогічний ефект від запровадження інноваційних методів навчання. Оцінювання засобом зворотного зв'язку пропонується нині як один із найпотужніших прийомів, котрий в змозі змінити ставлення студентів до вивчення іноземних мов, а отже, посприяти формуванню іншомовної професійної компетентності.

У науковій літературі зворотній зв'язок або відгук ототожнюють із інформацією, котру надає особа (вчитель, батько, колега, одногрупник і т.д.) щодо певної діяльності. Відгуки різняться за своєю спрямованістю, типом та наслідком. Найчастіше вітчизняні дослідники прирівнюють зворотній зв'язок до реакції викладача на помилку студента. Досі не існує одноставної думки щодо доцільності миттєвого усного реагування на помилку, його форми та виконувача. Наприклад, О. Назола [4] наголошує, що хоча викладачі схильні до застосування прямого зворотного зв'язку, оскільки він швидко спонукає до дієвого і правильного використання мовної структури, непрямий (імпліцитний) зворотній зв'язок виявляється більш продуктивним і сприяє досягненню студентами кращих результатів.

Науковці заперечують можливість застосування єдиного типу коригувального зворотного зв'язку. Реакція викладача на помилку залежить від багатьох чинників. Наприклад, Ліу Лі простежувала взаємозв'язок між коригуючим зворотним зв'язком, іншомовною компетентністю студентів та комунікативною спрямованістю викладання китайської мови як іноземної у американському університеті [11]. У цьому дослідженні були розглянуті три основних типи комунікативних відгуків: експліцитні або прямі відгуки, перефразування (імпліцитний зворотній зв'язок) та підказки. Прямий зворотний зв'язок - це чітка вказівка на помилку і миттєве її виправлення. Перефразування – це імпліцитний зворотній зв'язок, у якому викладач переформулює неточні форми. Підказки спонукають студента до усвідомлення зробленої помилки й самостійного її виправлення.

Згідно з дослідженнями вчених перефразування залишається найпоширенішим типом усного реагування на помилку і залежить від комунікативної зорієнтованості заняття й рівня іншомовної компетентності студентів.

Науковці [4; 12] вказують на той факт, що студенти із низьким рівнем іншомовної компетентності схильні не зауважувати або частково помічати перефразування чи підказки та коригувати відповідно власні помилки. Дослідники погоджуються щодо необхідності співвіднесення ефективності коригувального зворотного зв'язку із рівнем сформованості іншомовної компетентності студентів. До чинників, котрі негативно впливають на дієвість використання коригувального зворотного зв'язку слід віднести недостатній рівень мовленнєвої підготовки студентів, а також використання лексичних, граматичних, синтаксичних форм поза межами їхньої іншомовної компетенції.

Дозволимо собі зауважити, що виправлення помилок прямо чи опосередковано без надання супутньої інформації є простим реагуванням на помилку. Коригувальний зворотній зв'язок відрізняється від виправлення викладачем помилки студента наявністю огляду помилки, котрий заповнює прогалини між вивченим, зрозумілим та тим, що необхідно ще засвоїти. Нехтування такою важливою ланкою як роз'яснення допущеної помилки здебільше негативно впливає на формування іншомовної професійної компетентності студентів, удосконалення їхніх мовленнєвих навичок.

Зворотній зв'язок – це не лише реакція на помилку. Це інформація для студентів, котра порівнює їхній поступ в оволодінні певними навичками, знаннями зі стандартними показниками, бажаним рівнем компетентності чи майстерності. За допомогою відгуку можливо запропонувати іншу стратегію дій, з'ясувати розбіжності в поглядах, підбадьорити, оцінити якість виконаних дій. Відповідно до нашого дослідження власне відгуки викладачів, котрі спрямовані не лише на виправлення помилки, але поєднуються із порадами щодо процесу організації навчання, здатні вплинути на ставлення студента до вивчення іноземної мови.

Зворотний зв'язок – це встановлення прогалін у знаннях та поради щодо їх усунення, враження викладача щодо старанності, відповідальності студента, рекомендації з покращення організації навчальної діяльності, наголошення успіхів, підбадьорення в разі невдачі, спонування до більш активних занять.

На формування іншомовної професійної компетентності студентів – засобом зворотного зв'язку впливає не лише тип зворотного зв'язку, але й низка інших факторів, серед яких особливо слід виокремити особистість викладача; його знання сучасних форм оцінювання, використання коригувального зворотного зв'язку; професійні навички оцінювання; вміння передбачати реакцію студентів на виправлення. Ці та інші фактори складають основу оцінювальної компетентності викладача. З огляду на зміни у ставленні до ролі оцінювання в навчанні, необхідні для здійснення оцінювання компетенції викладача також потребують оновлення й переосмислення.

Для Інбар-Лурі [9, с.389] оцінювальна грамотність вчителя – це здатність запитувати й відповідати на вирішальні запитання щодо мети оцінювання, відповідність інструменту оцінювання, умов тестування, а також дій чи заходів, котрі будуть відповідно до результатів. Віліс [18, с.242] вважає, що оцінювальна компетентність викладача – це динамічна, залежна від контексту навичка вчителів, котрі виражають і співвідносять знання між собою та з учнями, в процесі запровадження, розвитку та практики оцінювання для досягнення навчальних цілей учнів.

Романишин І. погоджується із поглядами українських науковців під керівництвом Ніколаєвої С. щодо контрольної-оцінювальної компетентності вчителя іноземних мов та доповнює їхнє бачення “ як складне, багаторівневе утворення, основу якого становлять професійні (предметно-теоретичні, психолого-педагогічні, дидактично-методичні) знання, мовні та мовленнєві іншомовні комунікативні компетенції, компетенції з контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, знання й вміння організації ефективної педагогічної взаємодії підчас корективної діяльності, вміння здійснювати рефлексію власної контрольної-оцінювальної діяльності та планувати її удосконалення, вміння аналізувати й оцінювати таку ж діяльність колег і, за необхідності, надавати їм практичну допомогу ” [5, с.111].

Тобто, оцінювальна компетентність викладача – це обов'язкове поєднання 1) професійних знань щодо оцінювання навчальної діяльності студентів; 2) вміння організації різного виду контролю навчальної діяльності студентів, обґрунтованого й неупередженого оцінювання, розробки матеріалів для здійснення поточного й рубіжного контролю знань студентів; 4) навичок використання зворотного зв'язку для залучення студентів до коригувально-оцінювальної діяльності 3) психологічної готовності викладача до контрольної-оцінювальної діяльності.

Викладач може надати зворотній зв'язок конкретній особі, що перетворює його на персоніфіковану швидку допомогу, далекоюсяжну пораду чи необхідну підтримку. Відповідно до висновків науковців, спостережень за навчальним процесом та досвіду опитаних викладачів, загалом виявляється неможливим вести мову про найкращий вид зворотного зв'язку, оскільки для кожної окремої людини за певних обставин є позитивним певний вид, котрий може водночас виявитися для іншої особи неприйнятним або згубним. Зворотній зв'язок є вкрай індивідуалізованим, оскільки важко передбачити, як кожна окрема людина відреагує на допущену помилку та зауваження з цього приводу. Чимале значення відіграють професійні навички оцінювання та коригування викладача, його здатність психологічно передбачити реакцію студента на

привселюдне виправлення та відмовитись від миттєвого реагування, якщо це виявляється за певних обставин образливим чи принизливим. Психологічна готовність викладача до надання зворотного зв'язку визначається сукупністю психологічних властивостей, базовими компонентами якої є почуття емпатії, педагогічний такт, спостережливість, критичність мислення, самооцінка, рефлексія .

Вкрай важливим є чутливість викладача до особистісних рис студента, його емоційного стану, котра дозволяє підштовхувати та спонукати одних та обережно стримувати власну реакцію стосовно інших. “ Сприятливе психологічне середовище на заняттях іноземною мовою, гуманістична парадигма учіння, особистісно-зорієнтований підхід та особистість викладача виявляються найліпшим підґрунтям для залучення будь-яких методів чи технологій для формування професійної іншомовної компетентності ” [2, с.45]. Налагодження доброзичливих відносин зі студентами посилює їхню довіру, позитивно позначається на сприйнятті виправлення помилок. Студенти не вбачають у цьому упереджене ставлення викладача, а тому більш схильні до необхідної очікуваної реакції. Зв'язок є зворотнім, оскільки він здійснюється не у вакуумі. Викладач, котрий відреагував на помилку, чекає певної реакції з боку студента. Якщо такої реакції немає – немає зворотного зв'язку.

До негативних чинників, які спричиняють автоматичне виправлення помилок без надання коригувальної інформації слід віднести брак часу викладача, велику кількість студентів у групі. Проте подекуди є більш глибокі причини, котрі унеможливають зворотній зв'язок викладача і студентів. Серед них – байдужість до стану знань студентів, незацікавленість у покращенні рівня їхньої мовленнєвої компетентності, формальне ставлення до викладання. Викладачі, котрі мають проблеми особистісного характеру, низьку самооцінку, авторитарні погляди щодо взаємодії зі студентами, стереотипи у вирішенні педагогічних завдань, не особливо переймаються наступними діями студента, його реакцією, наслідками виправленої помилки. Ці внутрішні перепони призводять до психологічної неготовності викладача до взаємодії із студентами, негативно впливають на ставлення до вивчення іноземної мови в цілому. Інколи виявляється на краще, якщо викладач не супроводжує виправлення помилки власними ремарками, оскільки вони можуть швидше зашкодити, ніж допомогти. Незадоволеність рівнем знань студентів, якістю підготовки до заняття може призвести до вибуху емоцій, іноді приниження студентів. Такий «зворотній зв'язок» лише негативно вплине на бажання вивчати іноземну мову, оскільки переконає студентів у їхній недолугості та неспроможності опанувати англійську чи будь-яку іншу мову.

Нещодавні висновки С. Шіхен і С.Манро [15] перегукуються із ґрунтовним дослідженням 1996 року Клюгера і ДеНісі, котрі вивчили всі опубліковані наукові роботи з проблеми впливу зворотного зв'язку на навчання починаючи з 1905 року. Науковці дійшли висновку, що переважна більшість робіт пов'язаних із зворотним зв'язком виявилася даремною витратою часу, оскільки до уваги не приймалися реакції реципієнтів відгуку, власне самих студентів. С.Шіхен і С.Манро вказують, що оцінювальна компетентність викладачів розглядається в дослідженнях або як самоціль, або ж як розвиток навички вчителя безвідносно до студентів. Саме тому слід виокремити тлумачення зворотного зв'язку Вінні та Батлер, котрі розглядають дане поняття як інформацію, за допомогою якої той, хто навчається може переконатися в правильності вивченого, розширити, перезаписати, налаштувати або ж перебудувати цю інформацію в пам'яті, незалежно від того, чи дана інформація є їхньою спеціалізацією, мета-пізнавальними знаннями, знаннями про себе і завдання, або ж когнітивною тактикою та стратегіями [19, с.5740]

Оцінювальна компетентність викладача проявляється у співвідношенні форми зворотного зв'язку, обраного для цього часу та змісту. Зрозуміло, що виправляти усі допущені помилки студентів та роз'яснювати кожну з них, особливо в усному спонтанному мовленні є недоречним. Доцільно визначити, на які помилки слід звертати особливу увагу, коли саме це робити, якої реакції на виправлення, зауваження, пораду тощо слід очікувати чи вимагати, поінформувати студентів про критерії оцінювання, типи помилок, на яких ви фокусуєте увагу, якої реакції від них ви потребуєте і чому. Власне реакція студентів на відгук викладача перетворює виправлення помилки на засіб активізації пізнавального інтересу. Зворотний зв'язок не обов'язково підштовхує до діяльності, оскільки студент може ним знехтувати. Суттєвим для впливу на формування іншомовної компетентності можна вважати той зворотній зв'язок, котрий був сприйнятий студентом, навіть підсвідомо.

Наше дослідження зосереджено на відгуках викладачів щодо іншомовної професійної компетенції студентів, котрі спрямовані не лише на виправлення помилки, але поєднуються із порадами щодо процесу, організації навчання, здатні вплинути на ставлення студента до вивчення іноземної мови. Відповідно до опитувань студентів і викладачів формуванню іншомовної професійної компетентності сприяє зворотний зв'язок, який допомагає окреслити майбутні цілі, наголошує успіхи, роз'яснює, як подолати труднощі, підштовхує до зміни ставлення до вивчення іноземної мови. У тих групах, в яких викладачі прислухаються до думки студентів, підбадьорюють, пропонують іншу стратегію дій, з'ясовують причини помилок, а не просто вказують на них, оцінюють бажання працювати, зворотній зв'язок позитивно впливає на мотивацію до оволодіння іноземною мовою, рівень іншомовної професійної компетентності. За такого підходу до суті зворотного зв'язку тести є потрібними не тільки для викладача, але й для студентів. Розумне використання результатів тестування для

встановлення прогалів у знаннях з метою пояснити ще раз незрозумілий матеріал і для акцентування навіть невеликих досягнень є саме тим зворотнім зв'язком, котрий здатен вплинути на мотивацію до вивчення іноземної мови та посприяти формуванню іншомовної професійної компетенції.

Висновки. Відповідно до нашого дослідження зворотний зв'язок здатен суттєво вплинути на формування іншомовної компетентності студентів за умови поєднання коригувальної діяльності із порадами щодо процесу організації навчання. Особливо важливою є оцінювальна компетентність викладача, яка складається із професійних навичок оцінювання та коригування, його здатності психологічно передбачити реакцію студента на привселюдне виправлення помилок, чутливості викладача до особистісних рис студента, його емоційного стану.

Список використаних джерел:

1. Божук Т. Роль зворотного зв'язку в навчальному процесі: досвід застосування методів «три конверти» та анкетування / Т. 1. Божук, Л. Малик. // Молодь і ринок. – 2010. – С.94–98.
2. Будас Ю. О. Створення психологічно сприятливої атмосфери для формування професійної іншомовної компетентності / Ю. О. Будас. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Серія Педагогічні науки. – № 3 (81). – 2015. – С.41–46.
3. Дмітренко Н.Є. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови / Н.Є. Дмітренко, А.І. Петрова // Іноземні мови. – №3, 2017. – С.23-30.
4. Назола О.В. Роль усного коригувального зв'язку у навчанні студентів іноземної мови / О.В. Назола // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 2. – С.139-147. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_2_18.
5. Романишин І. М. Теоретичні аспекти підготовки майбутнього учителя іноземних мов до реалізації контрольної оцінювальної компетентності / І. М. Романишин. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Серія Педагогічні науки. – № 3 (81). – 2015. – С. 108–114.
6. Alderson J. C. Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment / J. Charles Alderson., 2005. – pp.284.
7. Emaikwu Sunday Oche. Assessing the effect of prompt feedback as a motivational strategy on students' achievement in secondary school mathematics / Emaikwu Sunday Oche // Educational Research. – April 2012, Vol. 3(4). – pp. 371-379.
8. Hatty J. The Power of Feedback [Електронний ресурс] / J. Hatty, H. Timperley // Review of Educational Research – Режим доступу до ресурсу: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
9. Inbar-Lourie, O. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses [Електронний ресурс] / O. Inbar-Lourie // Language Testing – Режим доступу до ресурсу: <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>
10. Lightbown P. Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning [Електронний ресурс] / P. Lightbown, N. Spada // Studies in Second Language Acquisition. – Режим доступу до ресурсу: <https://doi.org/10.1017/S0272263100009517>.
11. Liu L. Corrective Feedback in Classrooms at Different Proficiency Levels: A Case Study of Chinese as a Foreign Language [Електронний ресурс] / L. Liu // Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <https://doaj.org/article/9c86567ac4934cbc9c265a0e7527a03a>.
12. Lyster R. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms / R. Lyster, L. Ranta. // Studies in Second Language Acquisition. – 1997. – №19. – pp. 37 – 66.
13. Kluger A. The Effects of Feedback Interventions on Performance: a Historical Review, a Meta Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory [Електронний ресурс] / A. Kluger, A. DeNisi // Psychological Bulletin, Vol. 119, No.2.. – 1996. – Режим доступу до ресурсу: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.6812&rep=rep1&type=pdf>.
14. Sayed Ahmad Javid Mussawy, 2009. Assessment Practices: Student's and Teachers' Perceptions of Classroom Assessment. Master's Capstone projects.9. http://scholarworks.umass.edu/cie_capstones/9
15. Sheehan S. Assessment: attitudes, practices and needs[Електронний ресурс] / S. Sheehan, S. Munro // British Council. -2017. - Режим доступу до ресурсу: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/assessment-attitudes-practices-needs>
16. Short D. Double the work: Challenges and solutions to acquiring language and academic literacy for adolescent English language learners / D. Short, S. Fitzsimmons. – A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education, 2007. – 84 p.
17. Wiliam D. Assessment: Bridge Between Teaching and Learning / Dylan Wiliam. // Voices from the middle. – 2013. – Volume 21. № 2. – pp. 15–20.
18. Willis J. Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform[Електронний ресурс]/ J. Willis, L. Adie, V. Klenowski // The Australian Educational Researcher. – 2013. - 40/2. – pp. 241–256 Режим доступу до ресурсу: <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0089-9>
19. Winne P. Student cognition in learning from teaching / P. Winne, D. Butler // International encyclopaedia of education (In T. Husen & T. Postlewaite (Eds.). – Oxford, UK: Pergamon, 1994. – pp. 5738–5745.

УДК 502:[373.3.091/12-05:005.336.2]

В. А. Фрицюк, І. Л. Бузенко, Вінниця, Україна / V. Frytsiyk, I. L. Buzenko, Vinnytsia, Ukraine
iry nabuzok26@gmail.com

СТРУКТУРА ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Анотація. У статті аналізується структура еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя. Розглядаються різні підходи до визначення поняття екологічної компетентності. На основі узагальнення наукових джерел розкриваються особливості і змістове наповнення поняття «екологічна» та «валеологічна компетентність». У дослідженні визначено екологічну компетентність майбутніх учителів як комплексну якість, що пов'язана не лише з підготовленістю і здатністю вчителя до практичного вирішення екологічних завдань, а й наявністю у нього ряду особистісних якостей у поєднанні з необхідним запасом знань і умінь ефективно діяти у проблемних ситуаціях. З'ясовано взаємозв'язок понять «екологічна компетентність» та «валеологічна компетентність». Встановлено місце екологічної та валеологічної компетентності у складі ключових компетентностей майбутніх учителів. Розкривається актуальність та сутність формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя в сучасних умовах переходу суспільства до сталого розвитку. У зв'язку з тим, що охорона навколишнього середовища пов'язана з проблемою збереження, відновлення та розвитку здоров'я людини, обґрунтовується роль валеологічних дисциплін і методичні підходи до цього процесу. У структурі еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначено компоненти: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, практично-діяльнiсний та особистісно-рефлексивний. Відповідно визначено критерії і показники, за допомогою яких можна здійснювати діагностику еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів.

Ключові слова: екологічна компетентність, валеологічна компетентність, підготовка майбутнього вчителя, компоненти еколого-валеологічної компетентності.

Abstract. The article analyzes the structure of the ecological and valeological competence of the future teacher. Different approaches to the definition of the concept of ecological competence are considered. On the basis of the synthesis of scientific sources reveals the peculiarities and content of the concept of "ecological" and "valeological competence". The research identified the ecological competence of future teachers as a complex quality, which is connected not only with the readiness and ability of the teacher to practical solutions to environmental problems, but also the availability of a number of personal qualities in combination with the necessary stock of knowledge and ability to act effectively in problematic situations. The interconnection of the concepts of "environmental competence" and "valeological competence" is revealed. The place of ecological and valeological competence has been established as a part of the key competences of future teachers. The urgency and essence of formation of ecology-valeological competence of the future teacher in modern conditions of transition of a society to sustainable development is revealed. Due to the fact that environmental protection is connected with the problem of preservation, restoration and development of human health, the role of valeological disciplines and methodical approaches to this process are substantiated. In the structure of ecological and valeological competence of future teachers of primary school components are defined: motivational-value, cognitive-informational, practical-activity and person-reflexive. Accordingly, the criteria and indicators have been determined by which it is possible to carry out the diagnosis of the ecological and valeological competence of future teachers.

Key words: ecological competence, valeological competence, preparation of the future teacher, components of ecological and valeological competence.

Постановка проблеми. Екологічна та валеологічна компетентність, перетинаючись у структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, взаємно детермінуються. Їхня взаємодія активно впливає не лише на структуру особистісних і професійних якостей педагога, а й у межах професійно-педагогічної компетентності посилює їхній взаємозв'язок, формує еколого-валеологічний категоріальний апарат мислення майбутнього вчителя, посилює розвиток педагогічної рефлексії, зумовлює здатність до аксіологічного осмислення своєї соціальної місії у вирішенні екологічних проблем, збереження і розвитку здоров'я зростаючого покоління.

Аналіз попередніх досліджень. Варто зауважити, що значна частина наукових досліджень присвячено проблемі формування екологічної культури (Л. Білик, Т. Вайда, Н. Грейда, М. Дробноход, Н. Єфіменко, О. Лазебна, Л. Лук'янова, О. Пономарьова, С. Шмалей та ін.). Теоретичні засади екологічної компетентності розглядаються в працях С. Бондар, Г. Бордовського, А. Гагаріна, С. Глазачова, С. Головіна, К. Корсак, А. Маркової, Г. Папункової, В. Стрельнікова, Л. Хоружої, І. Ящук та ін. Основні підходи до формування екологічної компетентності, з'ясування її сутності та структури визначено в працях О. Гуренкової, О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей та ін.

Метою статті є визначення на основі аналізу наукових праць структури «еколого-валеологічна компетентність» майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження проблеми формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи необхідно з'ясувати структуру досліджуваного поняття.

Варто зазначити, що до нині в науковій літературі немає чітко визначеної структури поняття «еколого-валеологічна компетентність». Очевидно, що ця компетентність особистості має певні елементи, притаманні іншим компетентностям, чи компетентності загалом.

Оскільки компетентність як складне особистісне утворення має комплексний характер, Європейські експерти пропонують наступні її структурні компоненти: знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоційна сфера, система цінностей та етика, мотивація [8].

Всі різновиди компетентностей, у тому числі й екологічна, є видовими поняттями по відношенню до родового поняття «компетентність», тому вони повинні мати однакову структуру та включати когнітивний, діяльнісний і особистісний компоненти, вважає Н. Куриленко. Когнітивний компонент включає систему екологічних знань, що лежить в основі екологічного світогляду і виражається у світосприйнятті, світовідчутті і світорозумінні людини. Діяльнісний компонент забезпечує опанування учнем світоглядних знань у процесі формування природничо-наукової картини світу на основі наукових знань про природу, які є основою для формування екологічної культури і поведінки школярів у природі. Особистісний компонент спрямований на усвідомлення себе частиною природи через формування екопсихологічної свідомості, забезпечує усвідомлення необхідності ведення здорового способу життя та його ролі для саморозвитку й самореалізації особистості, сприяє формуванню особистісної компетентності школярів; забезпечує усвідомлення учнями сутності людини, норм її поведінки у природному середовищі [5].

Схарактеризуємо підходи інших науковців до визначення структури досліджуваного чи близьких до досліджуваного понять.

Так, наприклад, Г. Глухова визначає систему критеріїв екологічної культури студента: екологічна спрямованість; культура сприйняття природи; екологічний досвід; мотиваційно-вольова готовність до активної еколого-зберігаючої діяльності; здатність до рефлексії [4].

До компонентів екологічної культури А. Львовчіною віднесено екологічну грамотність, екологічну освіченість та екологічну компетентність, що формуються на певних етапах. Для ефективного проходження цих етапів потрібні певні умови, що сприятимуть формуванню екологічної грамотності, освіченості, компетентності та екологічної культури загалом [6].

І. Трубник, наприклад, визначає структурні компоненти та критерії готовності майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки дітей: мотиваційний (наявність потреб і мотивів взаємодії з природним довкіллям, свідоме еколого-педагогічне самовдосконалення), теоретичний (природничі знання – глобальний, державний, регіональний рівні; науково-методичні знання) та практичний (уміння діагностувати рівень екологічної вихованості дітей; уміння розробляти еколого-педагогічні системи; уміння творчо використовувати різні види діяльності дітей у природі та еколого-розвивальне середовище) [11].

Відповідно до структури екологічної компетентності в дослідженні Л. Титаренко визначено критерії сформованості цієї якості у студентів, до яких належать: обізнаність із екологічною проблематикою, усвідомлення екологічних проблем місцевого рангу, наявність досвіду вирішення екологічних проблем; місця екологічних цінностей в ієрархії особистісних, характер ставлення до природи, екологічно безпечна поведінка і діяльність у професійній та побутовій сферах; готовність приймати рішення і діяти в довкіллі з мінімальною шкодою для нього, відповідальність за екологічні наслідки своєї діяльності [10].

Структуру валеологічної компетентності особистості науковці також визначають по-різному.

Так, наприклад, О. Бондаренко встановлено, що валеологічна компетентність складається із таких компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та соціального. Критеріями валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів відповідно є: валеоспрямованість, валеологічна грамотність, валеологічна діяльність та валеологічна позиція. Кожен з цих критеріїв характеризується відповідними показниками) [3].

Для оцінювання еколого-валеологічної компетентності студентів І.Магазинщикова розробила структуровану модель, на основі якої утворено матрицю оцінки складових екологічної компетентності – когнітивної, що складається із загальнокультурної, спеціальної та організаційно-технологічної, ціннісно-смыслові (ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування), емоційно-вольової саморегуляції (готовність до актуалізації компетентності), а також поведінкової (досвід актуалізації компетентності) [7].

Еколого-валеологічна компетентність, на думку Ю. Бойчука, включає в себе багато складових: знання, пізнавальні та практичні навички, стосунки, емоційне ставлення, систему цінностей та етику, мотивацію [1].

Основою для формування як професійного, так і повсякденно-побутового видів екологічної компетентності студентів є, на думку Л. Титаренко, екологічні знання. Важливе значення у формуванні якості має досвід практичної діяльності в довіллі, що у студентів має безпосередній та опосередкований характер. Це дає підстави виділити у структурі екологічної компетентності студентів інформаційно-досвідну складову [10].

Професійна екологічна компетентність формується під впливом екологічної інформації наукового чи прикладного характеру. У її формуванні беруть участь загальнонаукові знання й ті, що стосуються найближчого середовища. Саме останні використовуються в досвіді прийняття рішень стосовно його стану, вибору способу діяльності. Отримання студентами опосередкованого і безпосереднього досвіду взаємодії з природою відбувається під час лекційно-семінарського навчання, практично-лабораторних робіт та комплексних польових практик [10].

Тому у структурі еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначаємо пізнавально-інформаційний компонент.

Досвід, насамперед виступає як сукупність знань, умінь і навичок, що набуто людиною як у процесі навчання, так і всього життя. Одночасно досвід є важливим джерелом знань, тобто основним на практиці почуттєво-емпіричним пізнанням дійсності. Саме суб'єктний досвід робить усіх людей різними, свідчить про унікальність, неповторність особистості [9, с. 81].

Процес залучення власного досвіду студента і набуття ним нового еколого-валеологічного досвіду як основи не лише інтелектуального, а й особистісного розвитку, вимагає проблемного, дискусійного характеру навчання, спрямованого на усвідомлення студентами сутності та структури своєї діяльності, особистісно-орієнтованого підходу до студента [2, с. 239].

Тому у структурі еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначаємо практично-діяльнісний компонент.

Таким чином, спираючись на праці дослідників (Ю. Бойчук, О. Бондаренко, О. Герасимчук, Н. Куриленко, Я. Логвінова, Л. Титаренко, А. Хрипунова, Ю. Шапран та ін.) визначаємо структуру еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у єдності чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного, практично-діяльнісного та особистісно-рефлексивного.

У відповідності до структурних компонентів еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи нами було визначено такі критерії: сформованість позитивної мотивації до здійснення діяльності еколого-валеологічного спрямування; сформованість системи еколого-валеологічних знань; сформованість екологічно і валеологічно спрямованих умінь (практична готовність до еколого-валеологічної діяльності); сформованість важливих для еколого-валеологічної діяльності професійних і особистісних якостей.

Показниками критерію «сформованість позитивної мотивації до здійснення діяльності еколого-валеологічного спрямування» є: зацікавленість проблемами збереження довкілля і здоров'я (власного і учнів початкової школи); наявність мотивів і потреб природозбережувальної та валеологічної діяльності; сформованість екологічно і валеологічно значущих ціннісних орієнтацій, переконань у необхідності дотримуватися норм природокористування та збереження здоров'я; умотивованість на розвиток еколого-валеологічної компетентності учнів початкової школи.

Важливо приділити увагу розвитку особистісного ставлення суб'єктів навчання до життєвого середовища та їх готовності відповідати за наслідки власної екологічної діяльності: запобігати завданню шкоди довкіллю та долати наслідки власної неекологічної діяльності, якщо така трапляється [6].

До показників критерію «сформованість системи еколого-валеологічних знань» віднесено: рівень і глибина еколого-валеологічних знань; володіння еколого-валеологічними поняттями і термінами; знання про шляхи збереження і зміцнення власного здоров'я і здоров'я учнів початкової школи; знання про особливості ефективної організації природоохоронної та здоров'язбережувальної діяльності з учнями початкової школи.

Задля формування екологічної освіченості важливо систематизувати екологічні знання, потрібні для ефективної діяльності у довіллі, навчити студентів, як застосовувати ці знання в екологічній діяльності, так і транслювати їх у суспільство. З цією метою важливим є включення суб'єктів навчання у проектно-ігрову і творчу діяльність, спрямовану на створення креативних ідей порятунку, охорони, розвитку та створення довкілля. Для цього потрібно створення для студентів ігрового простору, де вони змогли б розробляти і, певною мірою,

реалізовувати проекти, спрямовані на охорону і розвиток довкілля, а також на створення елементів життєвого середовища [6].

Показниками критерію «практична готовність до еколого-валеологічної діяльності» визначено: уміння і навички застосування еколого-валеологічних знань; активна еколого-валеологічна позиція; вміння проектувати виховні заходи з учнями початкової школи щодо здійснення спільної еколого-валеологічної діяльності; уміння щодо формування еколого-валеологічної компетентності учнів початкової школи; досвід валеологічної діяльності (дотримання норм здорового способу життя); досвід екологічної діяльності, що виявляється у підтриманні, розвитку довкілля (досвід природоохоронної діяльності).

До показників критерію «сформованість важливих для еколого-валеологічної діяльності професійних і особистісних якостей» віднесено: здатність до рефлексії (рефлексія щодо місця і ролі людини в біологічному світі); відповідальність, вимогливість, ініціативність, емпатійність, принциповість тощо; здатність до ефективної комунікації у сфері еколого-валеологічної діяльності.

Висновки. Отже, спираючись на підходи науковців [2, 3, 4, 10, 11, 12 та ін.], у структурі еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначаємо такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, практично-діяльнісний та особистісно-рефлексивний. Відповідно визначено критерії і показники, за допомогою яких можна здійснювати діагностику еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів.

Список використаних джерел:

1. Бойчук Ю.Д. Компетентнісний підхід до формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя / Ю.Д. Бойчук. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-07/09bydcft.pdf>
2. Бойчук Ю.Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ю.Д. Бойчук; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2010. – 44 с.
3. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Олена Миколаївна Бондаренко. – Київ, 2008. – 20 с.
4. Глухова Г. Г. Аксіологічні засади формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Г. Г. Глухова – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 23 с.
5. Куриленко Н. В. Поняття про екологічну компетентність, її структуру та умови формування у процесі навчання фізики учнів основної школи / Н. В. Куриленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі. 2013. - Вип. 12. - С. 30-38. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchpnu_3_2013_12_7.
6. Львовичкіна А. М. Моделювання розвитку екологічної культури студентської молоді / А. М. Львовичкіна. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/Львовичкіна%20А.%20М..pdf>
7. Магазинщикова І.П. Екологічна компетентність випускника як мета екологізації вищої лісотехнічної освіти / І.П. Магазинщикова // Науковий вісник НЛТУ України. 2010. – Вип. 20. – С. 337-345.
8. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: КІС. 2004. – С. 16-25.
9. Прокопенко І. А. Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Прокопенко Ірина Андріївна. – Х., 2008. – 226 с.
10. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Титаренко Лариса Миколаївна. – К., 2007. – 210 с.
11. Трубник І.В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.В. Трубник; Республікан. вищ. навч. закл. "Крим. гуманітар. ун-т". – Ялта, 2009. – 20 с.
12. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 364 с.

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано сутність професійної культури майбутнього фахівця залізничного транспорту, визначена її структура, що актуально з позицій організації навчально-виховного процесу професійної освіти, розвитку загальної культури студентів, їх професійної підготовки та професійного становлення. У статті обґрунтовано необхідність формування професійної культури майбутніх фахівців залізничного транспорту як невід'ємної складової їхньої загальної культури. Подано визначення сутності і структури досліджуваної тематики. Проаналізовано функції професійної культури та етапи формування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. У статті аналізуються умови успішного професійного становлення майбутніх фахівців, що базуються на розвитку готовності до цієї діяльності. Процес формування готовності до майбутньої професійної діяльності є необхідною передумовою розвитку майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі, що обумовлює якість, ефективність його підготовки та забезпечує результативність навчально-професійної діяльності. Проаналізовано формування готовності майбутнього залізничника до професійної діяльності, здійснено аналіз праць, присвячених готовності до професійної діяльності.

Ключові слова: готовність, професійна готовність майбутнього фахівця залізничного транспорту, професійна діяльність, особистісна готовність, професійна культура, розвиток особистості, особистісна культура, функції культури, здатність до праці.

Abstract. The article analyzes the nature of the professional culture of the future expert railways, determined its structure, which is important from the standpoint of the educational process of vocational education, general culture of students, their training and professional development. The article substantiates the necessity of forming a professional culture of future specialists of railway transport as an integral part of their general culture. The definition of the essence and structure of the subject is given. The functions of professional culture and stages of formation in the process of professional training of the future are analyzed railway transport specialists. The article analyzes the conditions of successful professional development of future specialists, which are based on the development of readiness for this activity. The process of formation of readiness for future professional activity is a necessary prerequisite for the future specialist's development in a higher educational institution, which determines the quality, effectiveness of its preparation and ensures the effectiveness of educational and professional activities. The formation of readiness of the future railwayman for professional activity, the analysis of works devoted to readiness for professional activity has been analyzed.

Key words: readiness, professional readiness of the future specialist of railway transport, professional activity, personal readiness, professional culture, personality development, personal culture, functions of culture, ability to work.

Постановка проблеми. Сучасний стан професійного розвитку майбутнього фахівця тісно пов'язаний з професійною культурою, що є невід'ємною складовою готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Майбутній фахівець залізничного транспорту повинен бути не лише високоосвіченим, але й морально стійким, з високим рівнем культури, насамперед, професійної культури. Професійна культура – це професійна якість суб'єкта праці, тобто ступінь оволодіння фахівцем досягненнями науково-технічного та соціального прогресу і є особистим аспектом культури праці. Основні елементи – кваліфікація та професійний досвід. Питання готовності до професійної діяльності фахівця є важливим питанням, що потребує детального аналізу та дослідження. Перетворення професійної діяльності у провідну залежить від соціально-економічних відносин, соціальної ситуації, позиції особистості. Цей період займає значну частину життя людини. Для більшості людей основою розвитку особистості в зрілому віці стає професійна діяльність. Професійна готовність фахівця є складним, багаторівневим, різноплановим системним утворенням, насамперед особистісним утворенням людини. Разом із тим професійна готовність передбачає наявність у фахівця відповідного рівня культури особистості.

Аналіз попередніх досліджень. Сьогодні значна увага здебільшого приділяється формуванню професійної культури майбутніх фахівців у процесі їхньої підготовки у закладі вищої освіти. Вчені досліджують різні можливості формування модифікацій професійної культури: Г. Дмитренко, Г. Колесніков, А. Кребер, Б. Мільнер,

А. Оучі, В. Співак та інші. Вітчизняні та зарубіжні науковці визначають і обґрунтовують поняття "готовності" залежно від видів професійної діяльності: О. І. Степаненко, Р. В. Моцик, Л. М. Прудка, Е. М. Сивохоп, І. В. Большакова, О. М. Філь, І. М. Чорна та інші. Так, зокрема, питання становлення та розвитку особистості під час підготовки до професійної діяльності та безпосередньо в її процесі представлені в дослідженнях Б. Г. Ананьєва, Г. О. Балла, О. О. Бодальова, В. А. Бодрова, О. І. Бондарчук, Б. С. Братуся, Н. Ю. Волянчук, В. І. Гордієнко, Е. Ф. Зеєра, Є. О. Клімова, Л. М. Карамушки, О. В. Киричука, Г. В. Ложкіна, П. В. Лушина, С. Д. Максименка, Л. М. Мітіної, В. Ф. Моргуна, В. А. Семиченко, Е. Е. Симанюк, Л. А. Снігур, Т. С. Яценко та інших науковців.

Мета статті - висвітлити аспекти проблеми формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту, окреслити головні питання щодо розуміння понять "готовність" і "професійна готовність", аналіз сутності професійної культури, її ролі у структурі професіоналізму фахівця, що важливо з позицій логіки суспільного розвитку і організації професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Метою професійної діяльності є передбачення результату розвитку особистості, її життєдіяльності. Завдання професійної діяльності — це стан досягнення цілей; побудова професіоналізму неможлива без виховання моральності, яке неможливе без реального навчання конкретній справі.

Існує загально визнаний поділ культури на матеріальну, соціальну і духовну. Матеріальною культурою вважається все, що відноситься до взаємостосунків людини з довкіллям, задоволення її потреб, забезпечення подальшого існування, технологічної сторони життя. Під соціальною культурою розуміється відношення людей один до одного, система статусів і соціальних інститутів. Духовна ж культура – це суб'єктивні аспекти життя, ідеї, установки, цінності і способи поведінки, що орієнтуються на них [3, с.115].

Готовність майбутніх фахівців залізничної галузі до професійної діяльності ґрунтується на теоретичній готовності, усвідомленні мотивів і потреб, що у сукупності визначають її результативність та здатність застосовувати набуті знання при виконанні професійних обов'язків. Готовність до професійної діяльності – це результат професійного розвитку особистості, внутрішнє налаштування майбутнього фахівця на професійну діяльність, що характеризує його здатність і прагнення виконувати цю діяльність. Така готовність досягається у процесі професійного становлення у закладі вищої освіти, передбачає самоосвіту і цілеспрямований професійний саморозвиток особистості.

Готовність до діяльності – стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [2, с. 137].

У структурі готовності науковці виділяють такі елементи: позитивне ставлення до того чи того виду діяльності (професії); відповідні вимогам діяльності (професії) риси характеру, здібності, мотивація; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно значимі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів. Професійне становлення особистості — це процес формування ставлення до професії, ступінь емоційно-особистісного входження в професію, накопичення досвіду практичної діяльності, професійне вдосконалення й набуття майстерності. Серед великої кількості професійно значущих якостей у процесі підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту перевага має бути надана, перш за все, системі професійних якостей. Проблема розвитку професійної культури тісно пов'язана з механізмом особистісного розвитку студентів, який передбачає самоспостереження, самоаналіз. Запорукою успішного розвитку майбутнього фахівця залізничної галузі є усвідомлення ним необхідності самопізнання та пошуків шляхів самовдосконалення. Сутність, структура і функції культури виступають теоретичним підґрунтям для її формування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту, адже культурний досвід людства є системою знань, умінь, форм діяльності і відносин, способів спілкування, конкретних зразків поведінки.

Основні функції професійної діяльності: створення матеріальних і духовних благ; отримання засобів для життя; сприяння загальному і професійному розвитку людини. Професійна діяльність характеризується певними умовами: умови роботи і відпочинку, об'єктом і предметом праці. Щоб оволодіти певною професією, слід здобути знання з цієї професії і набути певний досвід роботи за цією професією. Тимчасову роботу без теоретичних знань не можна вважати професійною діяльністю.

У словнику психолого-педагогічних понять і термінів готовність визначається як стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні [7, с.1]. Однією зі складових професійної культури фахівця є професійне мислення. Тому питання формування професійного мислення майбутнього фахівця залізничної галузі в закладах вищої освіти є актуальним. Професійна діяльність фахівців залізничної галузі спрямована на експлуатацію та технічну підтримку залізниці, тому професійне мислення здійснюється в умовах практичної діяльності, пов'язаної із взаємодією з технічними системами та передбачає пошук нових технічних рішень процесі вирішення професійних задач.

Науковці підкреслюють зв'язок предметного змісту й технології професійної дії з формами і логікою професійного мислення [1, с.289].

Вищим проявом професійної культури фахівця є професійна творчість та її результати. Основи професійної культури закладаються у людини під час навчання, у період підготовки до професійної діяльності та професійного становлення. Культура утверджується як комплекс якостей, які людина виробила в собі власними зусиллями, що є проявом людської самосвідомості. Таким явищем є професійна культура, основи якої закладаються у процесі навчання, у період підготовки до професійної діяльності та професійного становлення.

В основі формування готовності студентів до професійної діяльності лежить становлення професійних умінь особистості, що формуються на основі її властивостей — як вроджених, так і набутих під час навчання та самостійної діяльності. Професійні вміння є результатом поєднання теорії та практики, поєднанням знань з діями і навичками, набутого зі спадковим. Професійна культура визначається у площині досягнення загального рівня освіченості особистості, вона акумулюється в аспекті духовних досягнень особистості, в її моральності, відображеної в професійних цінностях, ставленні до обраної професії та до себе як до фахівця певної галузі. Професійна культура виявляється у професійній діяльності, що забезпечує її ефективність. Необхідним елементом професійної культури є творчі здатності фахівця, які дають йому змогу вдосконалювати свою діяльність. О. Матвієнко трактує професійну культуру як підсистему загальної культури, спрямованої “на забезпечення функціонування безпосередньо практичної діяльності в умовах загального і спеціального розподілу праці” [4, с. 97].

Професійна готовність фахівця припускає наявність у нього відповідного рівня професійної компетентності, професійної майстерності, вміння мобілізувати свій професійний потенціал на вирішення поставлених завдань у відповідних умовах. Готовність випускника закладу вищої освіти до професійної діяльності складається з таких блоків, як: професійна орієнтація, опанування знаннями і вміннями відповідної професії (професійна готовність), наявність адекватних змісту діяльності якостей особистості (особистісна готовність), що забезпечують професійну адаптацію після завершення навчання до професії.

Професійне становлення студента у процесі підготовки вимагає від нього складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмова від інших. Майбутній фахівець має досягнути найвищого рівня розвитку особистості: вміння майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості і володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

У становленні та розвитку професійної культури майбутнього фахівця залізничного транспорту простежується комплекс елементів, а саме: професійне мислення, професійний інтерес, професійні знання, уміння, навички й здібності, професійний досвід, ступінь готовності особистості до конкретного виду діяльності, професійний світогляд, професійна майстерність, адаптованість до професійного середовища, професійна мораль тощо. До сучасного фахівця висувуються наступні вимоги: мораль, цінність, наслідки своєї діяльності, цілісний світогляд, економічно, екологічно розвинене мислення, володіння культурою спілкування, знаннями, навичками тощо. Професійна культура посідає особливе місце у структурі культури особистості, оскільки в процесі професійної діяльності культура особистості набуває свого всебічного й ефективного втілення. Більше того, у такій діяльності зрештою акумулюються всі види культури особистості. Елементи різних видів культур, які входять до складу професійної культури фахівця (як субкультури), мають певну ієрархію залежно від спеціалізації та професійної діяльності, а також від конкретних завдань, які розв’язує фахівець у конкретній життєвій ситуації. Професійна культура забезпечує необхідний рівень виконання професійних функцій та можливість подальшого самовдосконалення фахівця. Вона виявляється через єдність особистісних та професійних якостей індивіда, ступеня володіння досягненнями, компетенціями, соціально-професійною мобільністю, що сприяє соціальному й духовному розвитку за умов входження в загальноєвропейський освітній простір. Сьогодні є потреба у вивченні, визначенні й аналізі саме цього комплексу якостей, які формуються у вищій школі й зазнають свого подальшого вдосконалення, застосовуються й реалізуються в трудовій діяльності.

У працях В. Моляко подана класифікація рівнів готовності: високий передбачає самостійність у постановці та розв’язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу тощо; середній рівень вияву наведених якостей; низький – невміння самостійно ставити і розв’язувати складні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей. Оскільки рівень готовності не є сталою величиною, його зміна зумовлюється віком, досвідом навчання, індивідуальними можливостями тощо. В. Моляко виділив такі рівні готовності до професійної діяльності: рівень непрофесійної, допрофесійної й професійної підготовки. Рівень професійної підготовки поділяється на власне професійний (виконання діяльності з фаховою підготовкою) і професійної майстерності [5, с.11].

Е. Остапенко зазначає, що існуюча амбівалентність розуміння поняття „готовність” являє собою деталізовану і диверсифіковану картину досліджень дефініції й акцентує увагу на узагальнюючих підходах. Поняття “професійна культура” має узагальнююче значення і свідчить про характерне для особистості стійке

утворення, що проявляється у різних формах діяльності, життєдіяльності. Вроджені і розвинені у процесі діяльності здібності, знання, вміння та навички втілюються у професійному досвіді, детермінуючи тим самим розвиток творчих здібностей [6, с.153]. Вищим проявом професійної культури фахівця є професійна творчість та її результати. Професійний розвиток особи невіддільний від особистісного. В його основі – принцип саморозвитку, спроможність перетворювати власну життєдіяльність у форму індивідуальної особистісної творчої самореалізації. Професійна культура містить загальну культуру особистості, ціннісні аспекти її діяльності, творчі можливості, вироблення і розвиток умінь і навичок, від яких залежить успішне виконання професійних функцій. Для формування професійної культури майбутніх фахівців залізничного транспорту необхідно прищеплювати чіткі світоглядні позиції, гуманістичну парадигму життєвих цілей та ідеалів.

Висновки. Сьогодні професійна діяльність в будь-якій сфері повинна спиратися не тільки на конкретні знання та навички, але й на знання і застосування на практиці спілкування етикету, на виховані базові цінності особистості, на більш широкі світоглядні уявлення про світобудову, природу, соціум і людину. Це дасть можливість бачити свої дії в перспективі, можливо навіть прораховувати їх глобальні наслідки, що надзвичайно важливо в сучасних умовах. Отже, готовність до професійної діяльності – це результат професійного розвитку особистості, внутрішнє налаштування майбутнього фахівця залізничної галузі на професійну діяльність, що характеризує його здатність і прагнення виконувати цю діяльність. Така готовність досягається у процесі професійного становлення у закладі вищої освіти, передбачає активну самоосвіту і цілеспрямований професійний саморозвиток особистості.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Проблеми розвитку мислення і творчої уя- ви студентів у процесі самостійного розв'язування навчальних технічно-творчих завдань / С. У. Гончаренко, П. А. Яковичин. // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2000. – №2. – С. 87–90.
2. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кребер А.Л. Культура. Критический обзор понятий и определенний [Текст] / А.Л. Кребер, К. Клакхон // Культурология. – 2000, №1. – С. 105–183.
4. Матвієнко О. В. Інформаційне забезпечення державного управління : навч. посіб. / О. В. Матвієнко, М. І. Цивін. — К. : Центр учбової літератури, 2010. — 152 с.
5. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В. А. Моляко, М. Л. Смутьсон. – К.: Знание, 1985. – 14 с.
6. Остапенко Е. О. Амбівалентність розуміння феномена „готовність” / Е. О. Остапенко // Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. – К. : ІВЦ „Політехніка”, 2009. – №3 (27). – Ч.2. – С. 152 – 157.
7. Словник психолого-педагогічних понять і термінів [Електронний ресурс]//Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>

УДК 378:51-005.336.2

В. А. Войтовик, м. Вінниця, Україна / V.A. Voytovik, Vinnytsia, Ukraine
valentya.voitovyk@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми формування математичних компетентностей майбутнього вчителя математики (МКМВМ). Визначенно і науково обґрунтовано педагогічні умови: формування у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до математичних компетентностей; поглиблення змісту математичної підготовки майбутніх учителів математики до університетського рівня сучасної освіти; розвиток математичних компетентностей майбутніх учителів математики активізацією навчально-дослідницької і самостійної діяльності. Продемонстровано значущість поглиблення змісту математичної підготовки МВМ до рівня сучасної освіти та формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до математичних компетентностей. Зазначено умови розвитку математичних компетентностей майбутнього вчителя математики активізацією навчально-

дослідницької і самостійної діяльності. Виділені педагогічні умови пройшли апробацію у навчальному процесі Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Ключові слова: педагогічні умови, математичні компетентності, мотивація, математична підготовка, навчально-дослідницька діяльність, самостійна діяльність, саморозвиток, вчитель математики.

Abstract. The article substantiates the relevance of the study of the problem of forming the mathematical competencies of the future mathematics teacher (MIKMM). Defined and scientifically substantiated pedagogical conditions: formation of students of motivational-value relation to mathematical competencies; deepening the content of the mathematical training of future mathematics teachers to the university level of modern education; development of mathematical competence of future mathematics teachers by activating educational and research activity and independent activity. The significance of deepening the contents of the mathematical preparation of the MVM to the level of modern education and the formation of the students' motivational and value attitude towards mathematical competencies has been demonstrated. The conditions of development of mathematical competencies of the future teacher of mathematics by activation of educational and research activity and independent activity are indicated. Allotted pedagogical conditions have been approbated in the educational process of Vinnitsa State Pedagogical University named after M. Kotsyubinsky.

Keywords: pedagogical conditions, mathematical competence, motivation, mathematical preparation, educational-research activity, independent activity, self-development, teacher of mathematics.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці диктує потребу в конкурентоспроможному і компетентному працівникові освіти, вмотивованому до самовдосконалення, самоконтролю і відповідальному за майбутнє покоління, а це в свою чергу вимагає підвищення рівня методологічної, професійної та світоглядної підготовки вчителів. Прагнення українських освітян, до покращення стану вітчизняної освіти та освіченості суспільства, насамперед опирається на кадровий потенціал працівників освіти, зокрема вчителів шкіл і викладачів вищих навчальних закладів. Не малу роль, відіграють компетентності, що уже тривалий час є предметом дослідження науковців європейського освітнього простору. Інтеграція України в європейський і світовий простір сприяла входженню освітньої галузі, в русло компетентної парадигми, тому наразі важливим є визначення і реалізація педагогічних умов, що сприятимуть формуванню необхідних компетентностей, в рамках нашого дослідження – математичних.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретичним підґрунтям для формування педагогічних умов, є дослідження загальнопрофесійної підготовки вчителя математики у працях І. Акуленко, Г. Бевза, М. Бубнєвої, М. Бурди, О. Дубинчук, Н. Кириленко, М. Ковтонюк, О. Королюк, О. Матяш, Г. Михалін, А. Мордковича, С. Ракова, О. Скафи, С. Семенця, З. Слєпкань, С. Скворцової, Т. Спіріної, Н. Тарасенкової, О. Чашечнікової, В. Швеця.

Мета статті полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні педагогічних умов, що сприятимуть формуванню математичних компетентностей майбутнього вчителя математики (МКМВМ).

Виклад основного матеріалу. В основу формування і становлення МКМВМ, покладено педагогічні умови, що відображають вибрані автором певні форми, методи, засоби навчання та інші можливості для досягнення поставленої мети.

Вітчизняні дослідники [10], педагогічні умови поділяють на рівні: 1- особистісні характеристики студентів, які детермінують успішність протікання навчально-виховного процесу; 2- безпосередні обставини реалізації процесу:

- зміст та організація діяльності студентів;
- міжособистісні відносини, спілкування в групі;
- стосунки педагогів і студентів;
- адаптація студентів до нового освітнього середовища;
- взаємодії навчального закладу з навколишнім середовищем.

Сучасні світові тенденції щодо підготовки компетентного вчителя математики, державні стандарти, прагнення до створення дієздатної, успішної системи підготовки компетентного вчителя та, враховуючи навчальні плани, освітні програми і середовища, пояснюють різноманітність педагогічних умов у дослідженнях останніх років.

Аналіз сучасної літератури та власні дослідження, стали підґрунтям й дозволили виділити наступні педагогічні умови:

- 1) формування у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до математичних компетентностей;
- 2) поглиблення змісту математичної підготовки майбутніх учителів математики до університетського рівня сучасної освіти;

3) розвиток математичних компетентності майбутніх учителів математики активізацією навчально-дослідницької і самостійної діяльності.

Обґрунтуємо детальніше вибір нами зазначених педагогічних умов.

Оцінка своїх здібностей і своєї компетентності, віра у свої можливості успішно виконати певне завдання – важливий мотиваційний чинник у багатьох видах діяльності. Впевненість у своїх здібностях (почуття компетентності) – це установка стосовно своїх можливостей (здібностей) виконати конкретне завдання [3]. Тобто, осмислення власних мотивів, стимулів, потреб чи ситуативних чинників, розвиватиме позитивну мотивацію до формування математичних компетентностей.

Мотиваційно-ціннісне ставлення студента, особистісне та ситуативне, спонукає його до активної діяльності, а саме оптимізації й інтенсифікації математичних компетентностей. Мотивація стає тим «спонукальним поштовхом», що є необхідним для досягнення результатів діяльності. «Структура мотивів студента, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця» (З. Слєпкань) [9, с 65]. На практиці нерідко можна спостерігати ситуацію, коли менш здібний, але більш вмотивований студент досягає кращих результатів, ніж обдарований. Тому однією з наших цілей є інтерпретація ключових засад навчального процесу, з метою покращення формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до математичних компетентностей. Ми виділяємо наступні рекомендації, для покращення сучасного стану освіти: модернізація навчального матеріалу, опираючись на світові освітні тенденції; створення ситуації успіху; використання ІКТ та робота в групах; повага викладача до студента; коректна оцінка ним діяльності студента.

Формуючи мотиваційно-ціннісну складову математичної компетентності, слід звернути увагу на поняття "готовність суб'єкта до дії", тобто студента до здобуття спеціальності у ЗВО і в подальшому реалізації себе як педагога, зокрема вчителя математики. Як зазначає низка вчених, "у випадку наявності будь якої потреби і ситуації її задоволення у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, як установку його до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби" [11].

Модернізація освітнього простору та вдосконалення інноваційних технологій, спонукає до наукового осмислення того, що математична підготовка майбутнього вчителя математики, потребує поглиблення. Адже зміна вимоги до особистісних і професійних якостей компетентного спеціаліста є непостійною та динамічною.

Зарубіжні дослідники виділяють наступні тенденції розвитку системи підготовки майбутніх вчителів:

- ✓ підвищення якісного рівня підготовки вчителів – обов'язковий університетський рівень знань та умінь;
- ✓ професіоналізація педагогічної діяльності; посилення контролю держави шляхом запровадження національних стандартів;
- ✓ зміна співвідношення між теоретичною та практичною педагогічною підготовкою, а також продовження періоду практичної підготовки студентів у школі в контексті пошуку нових форм взаємодії між школою та ЗВО, тощо» [6, с. 37].

При формуванні математичних компетентностей майбутнього вчителя математики, важливим елементом для реалізації цього процесу є визначення їх у структурі загальнопрофесійної підготовки вчителя. Як зазначається у проекті Тьюнінг, отримання студентом певної компетентності чи сукупності їх, приводить до прозорості у визначенні цілей певної освітньої програми, доповнюючи їх показниками, які з високою ймовірністю можуть бути вимірні, і в той же час робить ці цілі більш динамічними, враховуючи нові потреби суспільства і в кінцевому рахунку пов'язуючи їх з працевлаштуванням. Це зміщення акцентів показує зміну підходів до навчальної діяльності, дидактичних матеріалів і велике різноманіття навчальних ситуацій, тому що воно стимулює систематичне залучення студента до індивідуальної та групової підготовки відповідних питань, презентацій, організованого зворотного зв'язку [8].

Інформаційно-технологічне суспільство, в якому вся інформація знаходиться в мережі Інтернет, дозволяє учневі самостійно здобувати більшість інформації, навіть не виходячи із дому. У свою чергу вчитель повинен бути на кілька кроків попереду учня, щоб допомагати і направляти його.

Щоб відповідати цим професійним вимогам, майбутньому вчителю треба свідомо, цілеспрямовано навчатися у ВНЗ, а також мати потребу і вміння вчитися, і надалі самостійно поповнювати професійні знання і вміння. Освіченим фахівцем тепер вважається той, хто вміє самостійно здобувати знання протягом усього професійного життя [7, с. 159].

Стрімкий поступ інформаційних технологій зумовлює все більшу взаємозалежність соціально-економічного потенціалу держави і такого загальноприйнятого у світовому співтоваристві показника, як рейтинг розвитку інформаційно-телекомунікаційних технологій. Це підтверджується на прикладі всіх розвинених країн і країн, що розвиваються (Сінгапур, Фінляндія, США, Японія, Ізраїль), де пріоритетний розвиток ІКТ забезпечив стабільне економічне зростання. Україна в цьому рейтингу знаходиться майже в аутсайдерах і посідає за показниками Всесвітнього економічного форуму 71 місце з 143 [4].

Орієнтуючись на швидкоплинні зміни в національній освітній системі та важливість ролі вчителя, на нашу думку необхідно звернути особливу увагу на інформатизацію освіти і навчально-методичні комплекси (НМК)

навчальних дисциплін, зокрема математики, що включає в свою структуру: програму навчальної дисципліни, робочу навчальну програму дисципліни, зміст лекційного курсу в роздрукованому вигляді та на сайті кафедри, інструктивно-методичні матеріали до практичних (лабораторних, семінарських) занять (друкований вигляд та на сайті) з критеріями оцінювання, перелік завдань або інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи, математичні твори, індивідуальні навчально-дослідні завдання, форми і види контролю знань студентів, тематики курсових і дипломних робіт.

Інформатизація освіти (ІО) – це без перебільшення справжня революція в освіті, оскільки функціонування освітньої галузі спрямоване не просто на формування носія знань, а насамперед творчої особистості, яка вміє застосовувати набуті знання і вміння, працювати з інформаційними ресурсами для успішної діяльності в будь якій сфері суспільного життя, власне, для інноваційного розвитку суспільства. Застосування (ІКТ) докорінно змінює роль і місце педагога та учня в навчальному процесі, сприяє реалізації індивідуального підходу в навчанні – того, чого ще так бракує. У такій моделі вчитель перестає бути єдиним носієм знань, а й навіть просто «ретранслятором» знань, він стає співтворцем сучасних, позбавлених повчальності й проповідництва, технологій навчання. Інформатизація і комп'ютеризація освітньої галузі є одним з найскладніших і найважливіших завдань держави [1].

У своїх дослідженнях, С. Гончаренко зазначає, що дослідницька діяльність студента допомагає формуванню допитливості, самостійності та ініціативності у процесі навчання [2], тобто навчальна і дослідницька діяльність є взаємозалежними і важливими у формуванні МКМВМ. В національному освітньому глосарії, навчання (навченість) подається, як індивідуальне опанування або змінювання інформації, знань, розумінь, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей чи вчинків через досвід, практику, вивчення або викладання за Міжнародною стандартною класифікацією освіти 2011, 2013 рр. [5]. Отже, розвиток математичних компетентностей майбутнього вчителя математики активізацією навчально-дослідницької і самостійної діяльності потребує:

- 1) визначення проблеми і коректне її формулювання;
- 2) визначення процедури дослідження, а саме етапів, конкретних методів;
- 3) збір фактів, аналіз, прогнозування, добір рішення, практичне оволодіння;
- 4) поетапна оцінка в ключових точках процесу і загальний висновок на основі результату діяльності;
- 5) генерація і визначення нових задач.

Таким чином, активізація процесів навчально-дослідницької і самостійної діяльності вчителя математики є ефективним методом формування математичних компетентностей.

Висновки. Процес формування МКМВМ, є складним і багатограним. Важливим етапом в його реалізації є педагогічні умови, а саме правильне їх визначення та реалізація на практиці. Глобалізація і інтеграція суспільства, спонукають освіту до нових, якісних змін, підготовки компетентного вчителя, що допоможе і направить учня у його навчально-дослідницькій та самостійній діяльності і допоможе розвинути повноцінну особистість, яка буде конкурентоспроможною на ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. - №1(15). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навч. Посібник / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – С. 192.
4. Любарець В. Створення електронної освітньої платформи ACCENT – шлях до якісної освіти / В. Любарець // Вища освіта України. – 2016. - №3. – С. 58.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
6. Новиков Ю. А. Будущее – за университетскими комплексами / Ю. А. Новиков // Университетское управление: практика и анализ. – 2001.– №3 (18). – С. 36-41.
7. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
8. Проект Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
9. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
10. Тверезовська Н. Сутність та зміст поняття “педагогічні умови”/ Н. Тверезовська, Л. Філіппова // Нова пед. думка. – 2009. – №3. – С. 90 – 92.
11. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 351 с.

УДК 378.22:378.4

А.В. Гелеш, В.М. Свірідов, м. Львів, Україна
A.V. Helesh, V.M. Sviridov, Lviv, Ukraine
angelesh1520@gmail.com

ПРОЦЕДУРА АКРЕДИТАЦІЙНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЮ «БАКАЛАВР» ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

Анотація. У статті обґрунтовано сучасний стан нормативно-правового забезпечення процедури акредитації вишів у світлі вимог законодавства України. Визначено зміст поняття «акредитація». Особливу увагу звернено на структуру акредитаційної справи про проведення акредитаційної експертизи з надання освітніх послуг щодо підготовки фахівців з напрямку підготовки освітнього ступеню «бакалавр». Виокремлено основні етапи проходження акредитаційної експертизи напрямів підготовки вишами України та подано їх коротку характеристику.

Ключові слова: процедура акредитації, напрям підготовки, освітній ступінь «бакалавр», виш, освітня діяльність.

Annotation. The article substantiates the current state of the normative and legal provision of the accreditation procedure of universities in the light of the requirements of the legislation of Ukraine. The content of the concept of «accreditation» is defined. Particular attention is paid to the structure of the accreditation case on conducting an accreditation examination on the provision of educational services in relation to the training of specialists in the field of education of the "Bachelor" degree. The main stages of accreditation examination of the directions of preparation of higher education in Ukraine are outlined and their short description is given. The main stages of accreditation examination of the directions of preparation of higher education in Ukraine are outlined and their short description is given.

Key words: accreditation procedure, direction of preparation, educational degree «bachelor», higher education, educational activity.

Постановка проблеми. В системі вищої освіти України, що сформувалася за останні роки, кожен вищий навчальний заклад зобов'язаний неодноразово проходити процедуру акредитації напрямів підготовки, спеціальностей чи освітніх програм, зокрема для того, щоб випустити фахівців з дипломами державного зразка. Одним із ключових моментів в системі акредитації є належне забезпечення освітньої діяльності та, як наслідок, якості вищої освіти.

Акредитація в Україні є одним з головних інструментів державного управління освітою, який зокрема нівелює право на автономність та самостійність вищих навчальних закладів в освітній діяльності. Проведення процедури акредитації є випробуванням для будь-якого вишу, адже при проходженні акредитаційної експертизи виші стикаються з низкою проблем як зовнішніх (на рівні органів управління), так і внутрішніх (організація, час, порядок підготовки необхідних документів).

На сьогодні актуальним є питання проходження акредитації напрямів підготовки за переліком напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вишах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра [7]. Тож, автором пропонується розглянути порядок формування акредитаційної справи з напрямку підготовки та проходження самої процедури більш детально.

Аналіз попередніх досліджень. Окремі аспекти процедури акредитаційної експертизи та акредитації в цілому у свої працях розкривали О. Вощевська, Ю. Фролов, С. Свіжевська, І. Громова, О. Панич та інші як українські, так і зарубіжні вчені і науковці. Проте, питання щодо формування змісту акредитаційної справи та процедури акредитаційної експертизи напрямів підготовки освітнього ступеню «бакалавр» висвітлювалося в неповній мірі і потребує детального обґрунтування. Адже, із введенням в дію нового Закону України «Про вищу освіту», основна увага приділяється акредитації освітніх програм спеціальностей.

Основними джерелами для написання цієї статті стали нормативні документи, що регулюють процеси ліцензування та акредитації в Україні, новий Закон України «Про вищу освіту», рекомендації з МОН України, а також власні спостереження, отримані з практики роботи в навчально-методичному відділі Національного університету «Львівська політехніка» під час методичного і документного супроводження процедур акредитацій в університеті.

Метою статті є сучасний стан нормативно-правового забезпечення з питань акредитації, що передбачає визначення змісту поняття «акредитація», а також процедура формування та основних етапів проходження акредитаційної експертизи напрямів підготовки вишами України.

Виклад основного матеріалу. До основних нормативно-правових документів, що регулюють сучасний порядок проведення акредитаційної експертизи у вишах України необхідно віднести: Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», положення «Про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах», Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти, Державні вимоги до акредитації напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу, а також Положення про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи.

Вважаємо за необхідне пригадати визначення поняття «акредитація». Як зазначається у сучасних енциклопедичних словниках, акредитація (від лат. *accrere* «довіряти») – це процедура, за якою державний акредитаційний орган у документальній формі офіційно засвідчує правочинність і компетентність конкретної юридичної або фізичної особи здійснювати певний вид діяльності [1]. Відповідно до норм національного законодавства, основна мета процедури акредитації освітньої діяльності полягає у державному визнанні відповідності рівня підготовки фахівців державним вимогам [8].

Цікавим є те, що у попередньому Законі України «Про вищу освіту» під акредитацією розумілася процедура надання вишу права провадити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог державної освіти, а також державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення [3]. Натомість, у новому Законі України «Про вищу освіту» законодавець залишив головним пріоритетом процедуру ліцензування, а акредитація ж стосується виключно освітніх програм [2].

У сфері вищої освіти акредитації підлягають напрями підготовки, спеціальності та освітні програми. Акредитація діяльності з надання освітніх послуг щодо підготовки фахівців здійснюється за заявою навчального закладу. Навчальний заклад подає до органу, що здійснює акредитацію заяву про проведення первинної чи чергової акредитації із зазначенням виду освітньої послуги, ліцензованого обсягу та реквізитів навчального закладу за встановленою формою. Заява про проведення акредитаційної експертизи напрямів підготовки **за переліком**, за якими здійснювалася підготовка фахівців у вишах за освітнім ступенем «бакалавр» подається до Державної освітньої установи «Навчально-методичний центр з питань якості освіти» (ДОО «НМЦ з питань якості освіти») МОН України. До заяви додається акредитаційна справа, сформована з документів, відповідно до нормативної бази [8; 10; 11], рекомендованої ДОО «НМЦ з питань якості освіти» у такому порядку:

- відомості про право здійснення освітньої діяльності, які знаходяться на сайті МОН України та затверджені відповідним наказом;
- інформація про серію, номер та дату видачі сертифікатів про акредитацію (при проведенні чергової акредитації подається відповідний попередній сертифікат);
- копії установчих та реєстраційних документів, які завіряються навчальним закладом;
- копії документів, що засвідчують рівень освіти та кваліфікації керівника навчального закладу;
- звіт-самоаналіз за результатами освітньої діяльності відповідно до навчального плану випускового курсу;
- зведені відомості про дотримання Ліцензійних умов та Державних вимог до акредитації [8; 10].

Звіт-самоаналіз за результатами освітньої діяльності з надання освітніх послуг у сфері вищої освіти щодо підготовки фахівців з напрямів підготовки освітнього ступеню «бакалавр» формується працівниками випускових кафедр, інститутів (факультетів), що ведуть фахову підготовку відповідно до навчального плану випускового курсу.

На сьогодні, згідно останніх рекомендацій МОН, звіт-самоаналіз про діяльність закладу освіти складається із таких розділів:

- загальна характеристика навчального закладу та напряму підготовки;
- формування та динаміка змін контингенту студентів;
- зміст підготовки фахівців, що передбачає встановлення відповідності звітнього начального плану до освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми, а також перспективного навчального плану до освітньої програми;
- копія навчального плану з напряму підготовки, за яким звітуються та копія ОКХ (варіативна частина), ОПП (варіативна частина);
- копія перспективного навчального плану зі спеціальності, що відповідає напряму підготовки за переліком галузей знань і спеціальностей [9] та пояснювальна записка до нього, копія освітньо- (професійної/наукової/творчої) програми;
- організаційне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу відповідно до Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти [10];

- інформація про наявність критеріїв оцінювання знань і вмінь студентів;
- кадрове забезпечення освітнього процесу. Зазначимо, що для якісного складу науково-педагогічних працівників, які забезпечують навчальний процес з напряму підготовки обов'язково зазначаються показники, що визначають рівень наукової та професійної активності кожного працівника відповідно до пункту 5 приміток додатка 12 до Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти [10];
- науково-дослідна робота випускової кафедри;
- матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу відповідно до Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти [10]. В цей розділ акредитаційної справи додаються копії документів, що засвідчують право власності, оперативного управління чи користування основними засобами для здійснення освітнього процесу, а також копії документів про відповідність приміщень та матеріально-технічної бази санітарним нормам, вимогам правил пожежної безпеки і завіряються навчальним закладом;
- інформаційне забезпечення освітнього процесу відповідно до Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти [10]. У розділі обов'язково наводиться інформація про наявність та змістовність електронного ресурсу закладу освіти;
- якість підготовки випускників. У розділі наводиться інформація про рівень підготовки фахівців за результатами останньої передакредитаційної сесії, результати державної атестації в разі чергової акредитації (попередній випуск студентів), результати з курсового проектування та практик, а також результати виконання комплексних контрольних робіт студентами. Зазначимо, що незважаючи на те, що згідно з новими Ліцензійними умовами провадження освітньої діяльності закладів освіти [10] навчальний процес здійснюється за двома циклами (загальної та професійної підготовки), визначення рівня підготовки студентів з напрямів проводиться з дисциплін за трьома циклами (гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової (фундаментальної) та спеціальної (фахової) підготовки).
- опис внутрішньої системи забезпечення якості освітнього процесу;
- перелік зауважень (приписів) контролюючих органів та заходи щодо їх усунення;
- підстави для акредитації напряму підготовки, де підсумовуються результати проведеного самоаналізу.

Підсумовуючим етапом формування звіту-самоаналізу є порівняння отриманих результатів із вимогами Ліцензійних умов та Державних вимог до акредитації у сфері вищої освіти, що відображаються у вигляді порівняльних таблиць. Зведені відомості повинні відповідати Ліцензійним умовам провадження освітньої діяльності в частині започаткування (окрім кадрових вимог) та провадження освітньої діяльності [10, дод. 7, 12, 13, 14, 15] за рівнями вищої освіти відповідно. Результати щодо відповідності якісних характеристик підготовки фахівців подаються в наступній таблиці і повинні відповідати показникам з державних вимог до акредитації напряму підготовки освітнього ступеню «бакалавр» [8, п. 2.4].

Всі документи формуються в акредитаційну справу, нумеруються та підписуються керівником навчального закладу. Підпис керівника засвідчується печаткою.

Спроможність навчального закладу надавати освітні послуги підтверджується результатами акредитаційної експертизи. Для проведення акредитаційної експертизи напрямів підготовки за освітнім ступенем «бакалавр», документи подаються до ДОУ «НМЦ з питань якості освіти» МОН України. Освітня установа розглядає їх відповідність до встановлених вимог та формує склад експертної комісії для перевірки стану справ на місці. Проведення акредитаційної експертизи регулюється Положенням про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи [6]. МОН України видає наказ про проведення експертизи та направлення експертів до вишу.

Наступним етапом є проведення призначеними МОН експертами акредитаційної експертизи у виші та підготовка експертних висновків. Зазначимо, що акредитаційна експертиза, яка є первинною, тобто здійснюється у рік першого випуску фахівців, як правило, проводиться після закінчення теоретичного навчання та включає заміри залишкових знань і всі інші перевірки діяльності вишу. Якщо виш випускає фахівців з даного напрямку вже не вперше, то експертиза вважається черговою та проводиться під час навчального року, в якому закінчується термін дії сертифікату про акредитацію [5].

Підготовлена вишем акредитаційна справа розглядається на засіданні Акредитаційної комісії України (АКУ), результатом чого є проект рішення. Завершальним етапом проходження процедури акредитаційної експертизи є оформлення в АКУ сертифікату про акредитацію напряму підготовки, спеціальності чи освітньої програми.

Висновки. Таким чином, процедура акредитаційної експертизи напрямів підготовки вишів України визначається як закріплений законодавством порядок державного визнання спроможності вишу здійснювати підготовку фахівців. Із введенням в дію нових Ліцензійних умов у 2015 р., вимоги щодо кадрового, матеріально-технічного, інформаційного та навчально-методичного забезпечення частково змінилися. Процедура

проходження акредитації напрямів підготовки **за** переліком напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вишах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра є актуальною на сьогодні, так як нема єдиного порядку щодо формування акредитаційної справи, зокрема звіту про діяльність закладу освіти для проходження акредитаційної експертизи. Тож, авторами здійснено спробу детально обґрунтувати та розкрити основні складові акредитаційної справи відповідно до змісту, запропонованого МОН України.

До основних етапів процедури акредитаційної експертизи напрямів підготовки освітнього ступеню «бакалавр» відносимо:

1. підготовка акредитаційної справи вишем та подання її до органу, який здійснює акредитацію, в даному випадку таким закладом є Державна освітня установа «НМЦ з питань якості освіти»;
2. проведення МОН України попередньої експертизи та призначення експертної комісії;
3. проведення акредитаційної експертизи у виші та передання висновку експертної комісії про акредитацію до Акредитаційної комісії України;
4. аналіз матеріалів та висновку експертної комісії, прийняття засіданням АКУ рішення про акредитацію;
5. затвердження рішення про акредитацію МОН України та видача сертифіката про акредитацію.

Зазначимо, що викладений вище матеріал може використовуватися вишами України для підготовки та формування справ по акредитації напрямів підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр».

Список використаних джерел:

1. Глоссарий современного образования / под общ. ред. Е.Ю. Усик; [сост.: Астахова В.И. и др.]. – Х.: Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
3. Закон України «Про вищу освіту» № 29884-III від 17.01.2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
4. Закон України «Про освіту» № 1060-XII від 23.05.1991 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Методичні рекомендації щодо формування акредитаційних справ напрямів підготовки (спеціальностей) // Уклад. Побірченко Н.С., Кочубей Т.Д., Педан Н.В. – Умань, 2012 – 49 с.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України № 16 від 14.01.2002 р. «Про затвердження Положення про експертну комісію та порядок проведення акредитаційної експертизи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0081-02>.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України № 58 від 27.01.2007 р. «Про порядок введення в дію переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS5114.html.
8. Наказ Міністерства освіти і науки України, молоді та спорту № 689 від 13.06.2012 р. «Про затвердження Державних вимог до акредитації напрямів підготовки, спеціальностей та вищого навчального закладу» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1108-12>.
9. Постанова Кабінету Міністрів Міністру «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» № 266 від 29.04.2015 р.
10. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» № 1187 від 30.12.2015 р.
11. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах» № 978 від 09.08.2001 р.

ТЕХНОЛОГІЯ WEBQUEST У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Анотація. В даному дослідженні розглядається можливість використання технології WebQuest як форми організації самостійної роботи студентів інженерних спеціальностей під час вивчення математичних дисциплін. Проаналізована ефективність технології WebQuest в процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Представлено WebQuest, який був проведений зі студентами спеціальності «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» в процесі навчання вищої математики під час вивчення теми «Диференціальні рівняння». Розкрито структурні складові WebQuest, до яких відносяться: вступ, завдання, виконання, джерела, оцінка, висновки. Проведено експеримент застосування технології у п'ять етапів з метою визначення її ефективності. Наводяться результати опитування студентів (як двох окремих етапів експерименту) щодо ефективності використання технології як форми організації самостійної роботи студентів інженерних спеціальностей під час вивчення математичних дисциплін. Пов'язане використання технології WebQuest в навчальному процесі з процесом формування професійних компетентностей студентів інженерних спеціальностей. Представлено перелік ключових компетентностей, які формуються в результаті використання технології WebQuest в процесі навчання математичних дисциплін.

Ключові слова: технологія WebQuest, етапи дослідження, Інтернет-ресурси, ІКТ, самостійна робота, професійні компетентності, студенти інженерних спеціальностей, навчальний процес, математичні дисципліни, майбутні фахівці.

Summary. In this study the possibility of using WebQuest technology as a form of organization of independent work of students of engineering specialties during the study of mathematical disciplines is considered. The efficiency of WebQuest technology in the process of formation of professional competences of future specialists is analyzed. Submitted by WebQuest, which was conducted with students of the specialty "Electric Power, Electrical Engineering and Electromechanics" in the process of studying higher mathematics during the study of the topic "Differential Equations". The content of WebQuest constituents, which includes: introduction, task, execution, source, evaluation, conclusions, is disclosed. The results of the survey of students on the effectiveness of using technology as a form of organization of independent work of students of engineering specialties during the study of mathematical disciplines are presented. Related use of WebQuest technology in the learning process with the process of forming the professional competencies of students of engineering specialties. The list of key competencies that are formed as a result of the use of WebQuest technology in the process of independent work of students during the study of mathematical disciplines is presented.

Key words: WebQuest technology, Internet resources, independent work, professional competence, students of engineering specialties, educational process, mathematical disciplines, future specialists.

Постановка проблеми. Перед сучасною вищою освітою стоїть завдання пошуку нових видів і форм організації навчальної діяльності, результатом якої повинні бути сформовані професійні компетентності майбутніх фахівців. Вагомою складовою освітнього процесу стає самостійна робота студентів, тому перед викладачами виникає ціла низка завдань, серед яких: створення сучасної методичної бази; винайдення нових форм та видів організації самостійної роботи студентів; визначення переліку компетентностей, які формуються у студента під час самостійної роботи; підвищення рівня мотивації та зацікавленості студентів [1].

Суттєві досягнення в області комп'ютерних технологій сприяють інтенсивному використанню ІКТ у сфері освіти. ІКТ надає студентам більше можливостей організації їх самостійної роботи по вивченню навчальних дисциплін, зокрема, математики [2]. Тому багато викладачів часто використовують проектну технологію, залучаючи ресурси мережі Інтернет. Однак, велика кількість та якість інформації в мережі не завжди спрощують процес роботи над проектом, а іноді й ускладнюють його. Використання технології WebQuest як однієї з форм організації самостійної роботи студентів дозволяє не тільки вирішити вищезгадану проблему, а й охопити цілу низку компетентностей, які мають бути сформовані у студентів під час навчання у ВНЗ.

Аналіз попередніх досліджень. Аналізуючи останні публікації стосовно можливостей використання технології *WebQuest* можна констатувати наявність значної кількості праць із цього питання, як у зарубіжних, так і вітчизняних виданнях. Розробники технології *WebQuest* В. Dodge [3] і Т. March [4] визначають *WebQuest* як дослідницьку довідково-орієнтовану діяльність, у результаті якої студенти здійснюють пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси та відео конференції [5]. Особливості використання технології *WebQuest* в навчальному процесі у вітчизняних ВНЗ досліджували Р. Гуревич [6,7], Н. Кононець [5], Л. Лазаренко [8], О. Маслова, Ю. Карпенко [9] та ін. Використання технології *WebQuest* як форми організації самостійної роботи студентів розглядалися в працях М. Кадемїї [10], Г. Єрмолаєвої [11], Л. Савченко [12], Н. Хлупіної [13] та ін. Незважаючи на широке обговорення можливостей технології *WebQuest*, праць, які б досліджували ефективність використання технології *WebQuest* як засобу вивчення математичних дисциплін студентами інженерних спеціальностей недостатньо.

Мета даної статті – проаналізувати можливості технології *WebQuest* для організації самостійної роботи під час вивчення математичних дисциплін студентами інженерних спеціальностей у процесі формування професійних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Технологія *WebQuest* була розроблена Берні Доджем (Bernie Dodge) і Томом Марчем (Tom March) в Університеті штату Сан-Дієго в 1995 році. За визначенням Берні Доджа, *WebQuest* розроблений для «організації ефективного використання часу студента та спрямування зусиль на роботу з інформацією, а не її пошук» [3]. *WebQuest* - це науково-орієнтована та заснована на дослідженнях діяльність, що дає можливість студентам використовувати свій час більш ефективно, заохочує інтерактивне навчання і забезпечує більшою частиною необхідної інформації з Інтернет-ресурсів. *WebQuest* відрізняються від звичайних веб-сторінок за своїми атрибутами конфігурації, контенту та презентації.

Технологія *WebQuest* здебільшого орієнтована на самостійну роботу над заданими проектами, тому її використання як форми організації самостійної роботи студентів під час навчання математичним дисциплінам у процесі формування професійно актуальних компетентностей викликає значний інтерес.

З метою виявлення ефективності використання технології *WebQuest* зі студентами спеціальності «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» протягом тижня був проведений довгостроковий *WebQuest* «Диференціальні рівняння». Дослідження ефективності запропонованої технології проводилося у декілька етапів:

I. Попереднє опитування. На початку дослідження нами було ініційовано обговорення технології *WebQuest* зі студентами. Виявилось, що 90% студентів ніколи не чули про таку технологію. Результати опитування можна побачити на рис. 1.

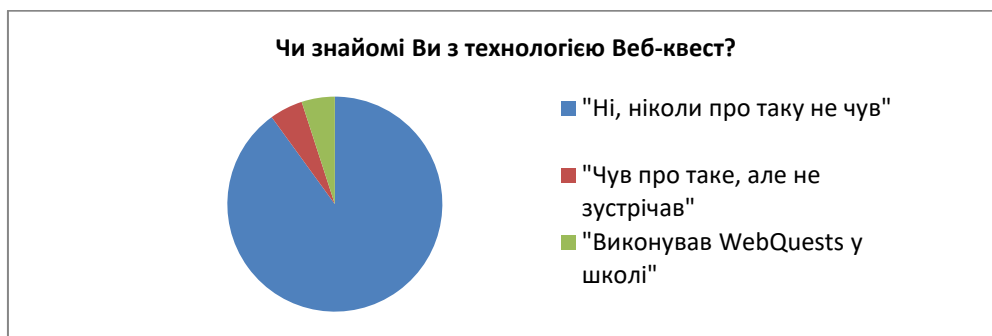


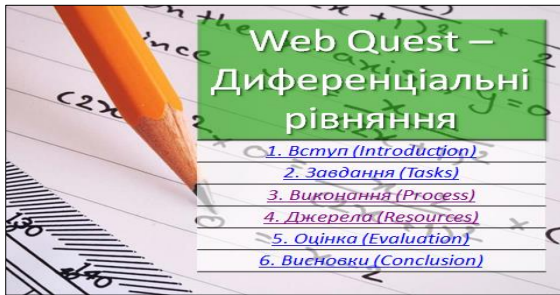
Рис. 1.

II. Представлення технології. Після ознайомлення студентів з технологією *WebQuest*, було запропоноване проведення *WebQuest* «Диференціальні рівняння».

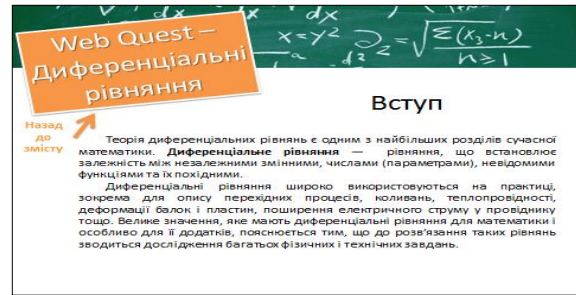
III. Опрацювання матеріалу презентації. *WebQuest* був представлений у вигляді презентації *PowerPoint*, яка була розміщена на освітньому порталі ЖНАЕУ в системі Moodle. Метою довгострокового *WebQuest* було виявлення ефективності використання технології *WebQuest* під час самостійної роботи студентів у процесі формування професійних компетентностей.

IV. Ознайомлення зі структурою *WebQuest* (слайд 1):

1. *Вступ* – готує студентів до завдання, налаштовуючи на те, що потрібно зробити (слайд 2). У вступі коротко наведено можливості використання диференційних рівнянь, зокрема, в електротехніці. Метою вступу є зацікавити та мотивувати студентів до навчально-пошукової діяльності та виконання завдання *WebQuest*.



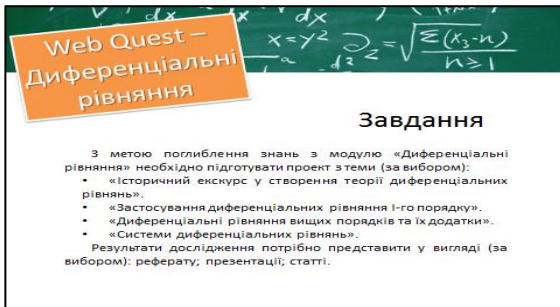
Слайд 1. Зміст WebQuest



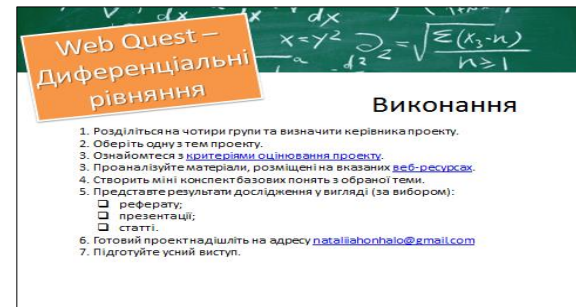
Слайд 2. Вступ WebQuest

2. *Завдання* – роз'яснює завдання квесту та варіативність представлення результатів (слайд 3). Студентам пропонувалося розділитися на чотири групи та обрати для дослідження одну з тем: «Історичний екскурс у створення теорії диференціальних рівнянь», «Застосування диференціальних рівнянь I-го порядку», «Диференціальні рівняння вищих порядків та їх застосування», «Системи диференціальних рівнянь». Результати дослідження потрібно було представити у вигляді (за вибором): реферату; презентації; статті.

3. *Виконання* – відображає визначений алгоритм дій, націлений на виконання проекту (слайд 4). Цей розділ допомагає студентам зрозуміти в якій послідовності виконувати завдання.



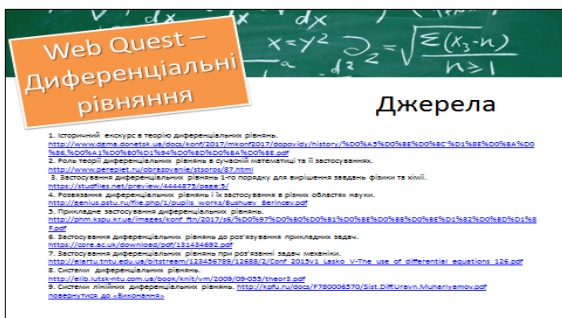
Слайд 3. Завдання WebQuest



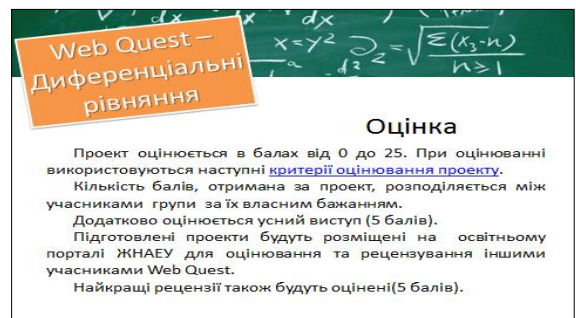
Слайд 4. Виконання WebQuest

4. *Джерела* складаються з веб-сайтів, які студенти можуть використовувати під час виконання завдання (слайд 5). Підготовлений перелік джерел надає можливість зекономити час на виконання проекту, концентруючись на опрацюванні інформації, а не на її пошук.

5. *Оцінка* – описує оцінювання проекту: розподілення оцінки в групі, можливість отримання додаткових балів. Отримана кількість балів за проект розподілялась між студентами груп за власним бажанням (слайд 6). Студенти враховували ступінь залученості кожного члена групи в підготовці проекту та розподіляли бали. Кінцева оцінка проекту виставлялася викладачем під час представлення проекту студентами на аудиторному занятті. Всі учасники *WebQuest* мали змогу ознайомитися з проектами після їх представлення на освітньому порталі ЖНАЕУ, поставити власну оцінку та залишити рецензію на проект.



Слайд 5. Джерела WebQuest



Слайд 6. Оцінка WebQuest

Оцінка визначає які критерії обліку існують для оцінювання кінцевого результату. За основу критерію оцінювання проекту було взято критерій представлений в [6] (слайд 7).

6. *Висновки* містять узагальнену інформацію про те чого студенти мали навчитися (слайд 8). В розділі *висновки* було зазначено, формування яких компетентностей можливе під час виконання проекту.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПРОЕКТУ			
	Відмінно (20-25 балів)	Добре (20-25 балів)	Задовільно (20-25 балів)
Розуміння та виконання завдання	Всі матеріали мають безпосереднє відношення до теми, джерела цитується правильно, використується інформація з досліджень дисципліни та розробити новітні висновки	Не вся інформація з досліджень теми, частково інформації використується, але правильно відношенні до теми	Випадкова підбірка матеріалів, інформація неточна або не має відношення до теми, нерівно розкрито теми.
Результати роботи	Місце і логічне представлення інформації; вся інформація має безпосереднє відношення до теми, точна, добре структурована та об'єктивна; демонструється аналіз і оцінка матеріалів	Точність і структурованість інформації; оригінальність роботи; інформація повністю відповідає темі, але недостатньо виражена оцінка інформації	Матеріал, до якого не пошукований і поданий занадто поверховно; не дається жодної відповіді на поставлені завдання
Творчий підхід	Представлені різноманітні джерела, висвітлена тема, надбавлено прикладний характер багатьох теоретичних аспектів. Робота відзначається індивідуальністю та новизною точки зору на проблему.	Демонструється одна точка зору на проблему; провадиться порівняння, але відсутні висновки	Студент просто працює з запропонованими джерелами, робота мало пов'язана з темою багаторазу.

[повернутися до «Виконання»](#) [повернутися до «Оцінка»](#)

Слайд 7. Критерії оцінювання проекту

Web Quest – Диференціальні рівняння

$$x = y^2 \Rightarrow \frac{dx}{dy} = \frac{d}{dy} \sqrt{\frac{\sum (k_3 - n)}{n \geq 1}}$$

Висновок

Web Quest спрямований на засвоєння студентами базових понять теорії диференціальних рівнянь, а також ознайомлені з їх прикладними застосуваннями. За допомогою Web Quest студенти залучаються до процесу формування професійно актуальних компетентностей, серед яких **загальні** та **спеціальні (математичні)** компетентності.

Після закінчення проекту дайте відповідь на запитання:

- Чи вважаєте Ви ефективним використання Web Quest в організації самостійної роботи студентів?
- Чи сприяє Web Quest процесу формування професійних компетентностей майбутніх фахівців?

Слайд 8. Висновки WebQuest

V. Кінцеве опитування. Пропонувалося дати відповідь на запитання: «*Чи вважаєте Ви ефективним використання WebQuest в організації самостійної роботи студентів?*», «*Чи сприяє WebQuest процесу формування професійних компетентностей майбутніх фахівців?*».

Результати опитування щодо ефективності використання *WebQuest* в організації самостійної роботи серед студентів до та після проведення *WebQuest* можна побачити на рис.2.

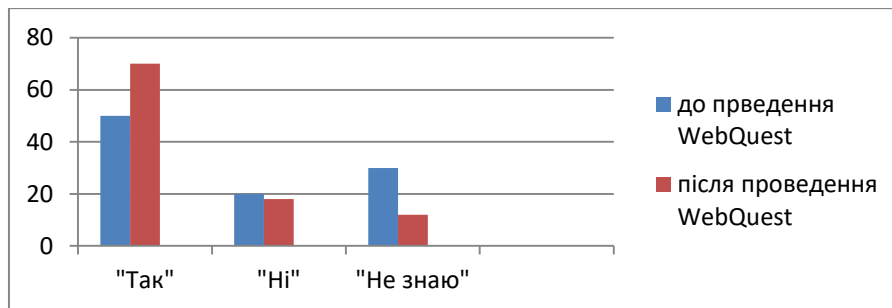


Рис.2.

На порівняльній діаграмі видно, що після проведення *WebQuest* кількість студентів, яка вважає ефективним використання даної технології, зростає.

Висновки. На базі ЖНАЕУ був проведений експеримент, метою якого було встановити ефективність використання технології *WebQuest* «Диференційні рівняння» зі студентами спеціальності «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка». Експеримент було проведено у п'ять етапів, два з яких були присвячені аналізу опитування студентів та визначення їхнього власного ставлення до технології.

Експеримент показав, що грамотно спроектований *WebQuest* є перспективною технологією, що сприяє ефективному формуванню професійних компетентностей майбутніх фахівців у процесі самостійного пошуку. Інноваційність технології збільшує рівень зацікавленості та мотивації студентів, оскільки вони стають у центрі навчального процесу. Можливість ділитися результатами проектної роботи із іншими учасниками *WebQuest* мотивує студентів докладати зусиль до створення якісного та продуманого проекту. Варіативність представлення результатів надає студентам можливість обрати комфортний та більш доступний для групи варіант представлення остаточного продукту діяльності.

Особливим мотиваційним компонентом запропонованої технології є оцінка проекту, оскільки вона здійснюється не лише викладачем, а й самим студентами. Такий спосіб оцінки заохочує всіх студентів взяти участь у створенні проекту, а не залишатися осторонь. Таким чином, до виконання завдань *WebQuest* залучені всі студенти групи, чого не вдається досягти під час традиційних лекцій або практичних занять.

Використання технології *WebQuest* як форми організації самостійної роботи студентів у процесі навчання математичним дисциплінам, надає можливості формування наступних компетентностей [14]:

- загальні компетентності:
 - ✓ здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;
 - ✓ здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;
 - ✓ здатність до використання інформаційних і комунікаційних технологій;
 - ✓ здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
 - ✓ здатність приймати обґрунтовані рішення;
 - ✓ здатність вчитися та оволодівати сучасними знаннями;

- ✓ здатність працювати автономно та в команді.
- спеціальні (математичні) компетентності:
- ✓ здатність бачити та застосовувати математику в реальному житті; розуміти зміст і метод математичного моделювання;
- ✓ вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики;
- ✓ інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень;
- ✓ здатність показувати базові знання із суміжних дисциплін – фізики, екології, математики, інформаційних технологій, економіки тощо (міждисциплінарний підхід).

Аналіз проведеного дослідження використання технології *WebQuest* під час вивчення математичних дисциплін дає підстави вважати *WebQuest* ефективною формою організації самостійної роботи студентів в процесі формування їх професійних компетентностей.

Список використаних джерел:

1. Матяш О.І. Пізнавальна самостійність студентів як передумова розвитку фахових компетенцій / О.І. Матяш, Л.Й. Наконечна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – №1 (11), 2011. – Суми. СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – С. 429-436.
2. Матяш О.І. Розвиток пізнавальної активності студентів в умовах використання комп'ютерних засобів навчання / О.І. Матяш, А. Л. Воєвода // Зб. нук.пр. Уманський держ. Педуніверситет ім. П. Тичини. Спеціальний випуск – К. : Міленіум. – 2005. – С. 97- 102.
3. Dodge V. Some Thoughts About WebQuests [Електронний ресурс] / V. Dodge // Режим до- ступу: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
4. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests [Електронний ресурс] / T. March. // Режим доступу: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp>
5. Кононець Н.В. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів / Н. Кононець // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Випуск 10. – С.138-143.
6. Гуревич Р. С. Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ / Р. С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами. - 2014. - № 2. - С. 3-10. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2014_2_3.
7. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Гуревича Р. С. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – 348 с.
8. Лазаренко Л.В. Використання інноваційної технології веб-квест у викладанні іноземної мови майбутнім математикам [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://cnp.org.ua/files/Archive/Kiev_october_2015_part2.pdf
9. Маслова О.В. Використання інноваційної технології веб-квест при викладанні вищої математики [Електронний ресурс] / О.В. Маслова, Ю.І. Карпенко. – Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/38/maslova.php>
10. Кадемія М.Ю. Організація самостійної роботи студентів за допомогою веб-квестів. Режим доступу: http://ito.vspu.net/intel/files/web_projects/organiz_sam_robotu.htm
11. Ермолаєва Г. А. Веб-квест як інтерактивна форма самостійної роботи студентів у процесі підготовки майбутніх документознавців / Г. А. Ермолаєва // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2017. – № 2. – С. 28-34. Режим доступу: http://libs.mfkukim.mk.ua/jspui/bitstream/123456789/527/1/Ермолаєва_2017-28-34.pdf
12. Савченко Л. О. Використання веб-квест технологій у вищій школі при підготовці майбутніх фахівців / Л. О. Савченко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2017. – Вип. 1. – С. 67-74. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSH_2017_1_10
13. Хлупина Н. О. Использование веб-квест-технологии в организации самостоятельной работы студентов. Режим доступу : <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-veb-kvest-tehnologii-v-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov>
14. Проекти стандартів вищої освіти. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

Анотація. У статті проаналізовано різні підходи до трактування поняття «конкурентоздатність», уточнено сутність поняття «конкурентоздатність фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи». Обґрунтовано, що парадигма розвитку бібліотечно-інформаційної освіти в межах єдиної інтегрованої спеціальності є закономірним проявом інтеграції професій у підготовці фахівця цього профілю. Встановлено на основі узагальнення поглядів дослідників щодо формулювання умов формування конкурентоздатності майбутніх фахівців в освітніх установах, що характер визначених чинників передбачає результативні зміни в освітньому середовищі, у процесі професійної підготовки, у самосвідомості студентів тощо. Визначено провідну ціль у формуванні конкурентоздатності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у закладах вищої освіти (індивідуальна та соціальна, реалізувати яку може партнерство, спільна діяльність між фізичними й юридичними особами, підприємствами, закладами, навчальними установами різних типів й форм власності тощо). Розроблено теоретичні засади формування конкурентоздатності у підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи (сутність та особливості конкурентоздатності; структурно-змістовні характеристики конкурентоздатності; створення практико-орієнтованого освітнього середовища як умова формування конкурентоздатності фахівця в системі соціального партнерства; роль соціального партнерства у формуванні конкурентоздатного фахівця).

Ключові слова: інтеграція; інтегративний підхід; інформаційна, бібліотечна та архівна справа; майбутні фахівці; конкурентоздатність; структурно-змістові характеристики; практико-орієнтоване освітнє середовище.

Summary. In the article, various approaches to interpreting the concept of “competitiveness” have been analyzed; the concept of “competitiveness” of future specialists in information, library and archive services has been clarified. It has been found that the paradigm for developing professional training of specialists in information, library and archive services within an integrated specialty is logically reflected on the integration these professions. Based on generalization of researchers’ views on creating relevant conditions for developing competitiveness of future specialists in educational institutions, it has been proved that the nature of these factors involves effective changes within an educational environment, namely, during professional training, in students’ self-consciousness, etc. The main goal in developing competitiveness of future specialists in information, library and archive services in higher education institutions (individual and social, which can be realized by partnership, joint activity between physical and legal persons, enterprises, institutions, educational institutions, etc.) has been defined. Theoretical principles for developing competitiveness of future specialists in information, library and archive services (the essence and features of competitiveness; structural and content characteristics of competitiveness; creating practice-oriented educational environment as one of the conditions for developing competitiveness of specialists in the system of social partnership; the role of social partnership in developing a competitive specialist) have been developed.

Keywords: integration; integrative approach; information, library and archive services; future specialists; competitiveness; structural and content characteristics; practice-oriented educational environment.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі посилюється актуальність спрямованості освітнього процесу на формування конкурентоздатних майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у ЗВО. Суспільство прискореного отримання інформації наголошує на беззаперечних вигодах людства від масового, поверхового поширення освіти, нерідко забуваючи при цьому про не менш безперечні негативи, а то й просто втрати, якими супроводжується цей процес. Система вищої освіти України “нині модернізується на основі європейських освітніх стандартів: академічної мобільності і добросовісності, міжгалузевих компетентностей випускника, уніфікації, єдності змісту та форм, освітньо-наукового забезпечення мобільності трудових ресурсів, формування їх здатності до постійної самоосвіти, фахового зростання випускника” [1, с.263].

Діяльність управлінських структур “ґрунтується на створенні й використанні інформації у будь-якій організації і сконцентрована у документах. Завдяки чітко організованій роботі з документами керівник може у будь-який момент отримати вичерпну інформацію про діяльність підприємства або організації. За відсутності

встановленого порядку роботи з документами керівництво підприємства не матиме змоги приймати юридично й організаційно виважені рішення й уся подальша діяльність такого підприємства матиме хаотичний характер” [7, с.5].

Вирішувати проблеми упорядкування діяльності з документами на підприємствах різної форми власності в Україні покликані фахівці інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Суперечності в соціальних процесах, що відбуваються нині в усіх сферах суспільно-економічного життя України, приводять до “потреби забезпечення відповідних соціально-педагогічних умов для реформування освіти, переосмислення концептуальних підходів до організації професійної підготовки в закладах освіти різних рівнів і типів акредитації. Наукове осмислення і практичне розв’язання цих завдань пов’язане з інтеграцією фундаментальної освіти і професійного навчання, їх взаємодією і наступністю. Дієвим способом усунення дублювання матеріалу навчальних предметів, роз’єднаності знань, а також невиправданого перевантаження є впровадження у навчально-виховний процес інтегрованого підходу, а саме застосування інтегрованих форм і методів навчання, інтеграції змісту знань” [14, с.7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою для уточнення суті поняття «конкурентоздатність майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи» слугують різноаспектні дослідження щодо вирішення концептуальних проблем філософії освіти й професійної педагогіки, представлені науковими доробками вітчизняних і зарубіжних учених [В. Андрущенко, С. Батишев, Дж. Равен та ін.]. Сутність інтеграції досліджували В. Безрукова, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Ю. Козловський, Д. Коломієць, В. Ільченко, С. Клепко, Т. Стахмич та ін. Аналіз останніх наукових досліджень щодо підготовки майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи свідчить, що науковці значну увагу приділяють проблемі вдосконалення його професійної компетентності. Різні аспекти розвитку інформаційної, бібліотечної та архівної справи були предметом розгляду А.Кисельової, І.Матяш, О.Музичук, К.Селеверстової та ін.

Водночас питання підготовки конкурентоздатного фахівця за спеціальністю “Інформаційна, бібліотечна та архівна справа” у вищих технічних навчальних закладах на основі інтегративного підходу практично не досліджувалася, що і зумовило вибір тематики статті.

Метою статті є обґрунтування підготовки конкурентоздатного фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи на засадах інтегративного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Парадигма розвитку бібліотечно-інформаційної освіти в межах єдиної інтегрованої спеціальності є закономірним проявом інтеграції професій у підготовці фахівця цього профілю.

На основі узагальнення поглядів дослідників щодо формування умов формування конкурентоздатності майбутніх фахівців в освітніх установах встановлено, що характер визначених чинників передбачає результативні зміни в освітньому середовищі, у процесі професійної підготовки, у самосвідомості студентів тощо. Такі теоретичні засади формування:

- Сутність та особливості поняття конкурентоздатності у підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи;
- Структурно-змістовні характеристики конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи;
- Створення практико-орієнтованого освітнього середовища як умова формування конкурентоздатності майбутніх інформаційної, бібліотечної та архівної справи в системі соціального партнерства
- Роль соціального партнерства у формуванні конкурентоздатного інформаційної, бібліотечної та архівної справи

Розглянемо ці питання детальніше.

1. Сутність та особливості поняття конкурентоздатності у підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи

Як зазначає А. Соляник, “інформаційно-аналітичної функції сучасних наукових та науково-технічних бібліотек, які опанували увесь спектр автоматизованих інформаційно-комп’ютерних технологій, суттєво підвищує їх виробничий потенціал як повноправних суб’єктів інформаційного ринку. З архівами бібліотеку як соціальний інститут споріднює функція максимально повного збирання й зберігання рукописної та друкованої культурної спадщини, краєзнавчих видань, їх наукове опрацювання, каталогізація, поцифрування найцінніших книжкових пам’яток, формування електронних архівів повнотекстових документів” [13, с. 11].

Конкурентоздатність майбутнього інформаційної, бібліотечної та архівної справи є одним із показників якості вищої освіти випускників вищого навчального. Поняття «конкурентоздатність» через етимологічну й змістовну складність й досі є недостатньо конкретизованим у філософській, психологічній, особливо у педагогічній науці. Поряд з цим виникає необхідність у теоретичному обґрунтуванні базового поняття дослідження – «конкурентоздатність майбутнього фахівця

Сфера майбутньої професійної діяльності фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи характеризується наданням робочих місць в державному та приватному секторах у галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи, зокрема: менеджмент інформаційних продуктів та послуг, управління інформацією, PR-технології, керування спільнотами, адміністративний менеджмент, державне управління, інформаційний консалтинг, data-менеджмент. Це передбачає здатність вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми під час професійної діяльності у галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів інформаційної, бібліотечної та архівної справи і характеризуються комплексністю та невизначеністю умов [10]. У той же час, кожен випускник має бути конкурентоздатним фахівцем по відношенню до обраного виду професійної діяльності, забезпечувати конкурентоспроможність продукції у межах виробництва.

Конкурентоздатність, на переконання Т. Бабенко, “є динамічним, системним особистісним утворенням, що характеризується сукупністю сформованих особистісних та професійних якостей, що визначають його успішність у професійній та соціальній діяльності” [2, с. 20].

Л. Мітіна у розвитку конкурентоздатної особистості вбачає “розвиток рефлексивної особистості, здатної організувати свою діяльність та поведінку в динамічних ситуаціях, що володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях” [9, с. 98]. Автор акцентує на тому, що складовою характеристикою конкурентоздатності особистості є компетентність.

С. Кравець наголошує на значенні оволодіння функціями, які ключові компетентності виконують у життєдіяльності кожної людини, зокрема такими, як: “формування в людини здібності навчатися й самонавчатися; забезпечення випускникам гнучкості у взаємовідносинах з роботодавцями; закріплення стійкості та зростаючої успішності в конкурентному життєвому середовищі тощо” [8, с.57].

Виходячи із визначення поняття «компетентність /компетентності» як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [11], можна передбачити, що такі інструментальні засоби компетентнісного підходу як «професійна компетентність» й «ключові компетентності» забезпечують розвиток конкурентоздатності особи, а іншої сторони, – розвиток конкурентоздатності веде за собою систематичне удосконалення усіх видів компетентностей.

Конкурентоздатність у компетентнісній системі є інтегративною якістю особистості, розвиток якої “зумовлюється рівнем сформованості інтегральної компетентності й метапрофесійних якостей, останні, на переконання Е. Зеєра, містять комплекс психологічних якостей, здібностей, що забезпечують ефективне виконання *інтегративних дій*, які виступають у формі конкретних, часткових видів діяльності” [5, с. 50].

Здатність вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми під час професійної діяльності у галузі інформаційної, бібліотечної та архівної справи або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів інформаційної, бібліотечної та архівної справи і характеризуються комплексністю та невизначеністю умов [10] формується завдяки сформованості здатності до цієї діяльності (як психологічна якість), то до структурних складових метапрофесійних якостей слід віднести й конкурентоздатність, яка функціонально уможливить якісне виконання професійних функцій через максимальну реалізацію власних можливостей задля самореалізації.

Таким чином, на філософському, психологічному, педагогічному й економічному рівнях у змісті поняття «конкурентоздатність» прогностично закладено досягнення ефективного результату – конкурентоспроможність товарів й послуг. З позицій особистісного підходу, «конкурентоздатність» є індивідуальною якістю особистості, необхідною для безперервного професійного розвитку майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи нової генерації. Діяльнісний аспект означеного феномену пояснюється тим, що досягнення будь-яких результатів супроводжується окремими діями, які є мотивовані й усвідомлені та реалізуються за допомогою різних способів, прийомів, методів у конкретному виді діяльності. Здатність конкурувати, як здійснювати певну діяльність в конкретних умовах, потребує необхідних знань, умінь, навичок (компетенцій та компетентностей), метапрофесійних якостей, що й підтверджує компетентнісну основу конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи .

2. Структурно-змістовні характеристики конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи

Дотримання ціннісних пріоритетів майбутнім фахівцем інформаційної, бібліотечної та архівної справи при досягненні професійної самореалізації на основі конкурентоздатності є визначальною складовою, оскільки «конкурувати» у професійному середовищі означає здійснювати діяльність в умовах суперництва, боротьби за першість тощо.

Потреба особистості бути конкурентоздатним ґрунтується на розумінні того, що якихось якостей, характеристик, компетенцій не вистачає людині для успішної самореалізації у конкретному виді діяльності. Такі потреби можуть виникнути унаслідок особистісної й професійної рефлексії, на основі співставлення результатів

професійної діяльності оточуючих із власними досягненнями й під впливом інших внутрішніх й зовнішніх чинників.

Перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації, який полягає в усвідомленні тією або іншою мірою суб'єктивної й об'єктивної сторін потреби й дії, спрямованої на її задоволення. Схема переходу потреби в мотив: потреба (нестача в чомусь) – мотивація (усвідомлення потреби) – мотив (обґрунтування рішення) [8, с. 99].

Усвідомлення майбутнім фахівцем інформаційної, бібліотечної та архівної справи необхідності розвитку власної конкурентоздатності є запорукою успішної професійної діяльності і стійкого утвердження як професіонала.

Таким чином, можна узагальнити, що ціннісно-мотиваційний компонент у структурі конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи функціонально визначає характер розвитку дослідженого феномену, оскільки ціннісні орієнтири формують систему стійких особистісних якостей, які відповідають суспільним нормам, забезпечують успішне виконання діяльності, детермінують професійні мотиви становлення особистості як свідомого громадянина держави. Загальні мотиви реалізуються частковими мотивами до здійснення певного виду діяльності, зокрема усвідомленою цілеспрямованістю на розвиток власної конкурентоздатності у відповідних умовах професійного середовища.

Визначальною характеристикою сучасної успішної людини є неперервність у професійному удосконаленні. Йдеться про постійний розвиток усіх видів компетентностей, досягнення такого рівня їх сформованості, який відповідає інноваційним прогресам у галузі. Потреба бути конкурентоздатним обумовлюється виникненням нових знань, нових переконань, нових технологій тощо. Конкурентоздатність майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи у постійно змінюваному середовищі має забезпечити прийняття цих змін, їх творче перетворення, практичне застосування нового із гарантованим досягненням якісного результату.

Досягнення високих показників конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи забезпечується розвитком компетентісно-діяльнісного компоненту досліджуваного поняття. Системне удосконалення ієрархічної багаторівневої компетентісної системи, складовими якої є професійні, ключові, самоосвітні, комунікативні, інформаційні, соціально-психологічні, правові та ін. компетентності, комплексно виражаються як у навчальній, так і у майбутній професійній діяльності. Функціонально компетентісно-діяльнісний компонент спрямований на мобілізацію необхідних ресурсів компетентісної системи (знання, уміння, навички, компетенції) при організації власної діяльності в умовах конкурентності. За умов самоорганізації певного виду діяльності можливими є й недостатність необхідної інформації, неефективність способів досягнення мети, невідповідність власних можливостей прогностичним цілям, що, своєю чергою, вимагає від особистості до навчання, самонавчання упродовж життя.

Таким чином, компетентісно-діяльнісний компонент у структурі конкурентоздатності забезпечує постійне удосконалення компетентісної системи фахівця; передбачає високу професійну мобільність і соціальну адаптацію, самореалізацію особистості як представника певної професійної спільності; гарантує результат діяльності, який, конкретно для нашого дослідження, вбачається у наданні конкурентоспроможних освітніх послуг конкурентоздатним інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Враховуючи те, що досліджуване нами поняття є особистісним утворенням, логічним є виокремлення у його структурі особистісно-рефлексивного компоненту. Особистісні якості майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи забезпечують функціонування як ціннісно-мотиваційного, так і компетентісно-діяльнісного компонентів, а рефлексивна частина передбачає «саморух» у досягненні успішних результатів цілісного процесу на основі усвідомлення й оцінювання реального стану конкурентоздатності.

До особистісних якостей конкурентоздатного фахівця дослідники відносять психологічні (емпатія – здатність до співпереживання), емоційність (у межах норми професійного колективу), аутентичність, відкритість (щодо інноваційності, нових підходів до організації праці), терпимість, розвинута інтуїція, стійкість до стресу, розвинуте прийняття, мисленнєві процеси (аналітичність, рефлексивність, швидкість реакції, креативність, спостережливість, критичність мислення, цілісність мислення), поведінкові (комунікабельність, ініціативність, здатність до імпровізації, релаксації, підприємництва, готовність до ризику, управлінських дій, особистої відповідальності за результати праці) [4, с. 414].

На нашу думку, здатність майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи до конкуренції, може мати безліч варіантів поведінкових моделей, змістовно й функціонально наповнених компетентностями й особистісними якостями.

Особистісні якості, як складові конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи у конкретному середовищі, є інструментами для здійснення контролю, аналізу, корекції результатів конкурентної поведінки на рефлексивній основі. Здатність до рефлексії є також особистісним

процесом, що стимулює до підвищення рівня конкурентоздатності, в той час виступає процесом загального саморозвитку людини.

Таким чином, стратегічні особистісні якості й здатність до рефлексії функціонально забезпечують усвідомлення майбутнім ІБ наявного рівня конкурентоздатності, аналіз способів досягнення результатів діяльності, отриманих в умовах конкуренції, корекцію методів задля наступного саморозвитку цієї особистісної характеристики й більш якісного її функціонального вираження у різних соціальних контекстах.

Провідну роль в формуванні змісту підготовки конкурентоздатного фахівця, зокрема інформаційної, бібліотечної та архівної справи, відіграють інтеграційні процеси. Як зазначає Ю. Козловський “якість засвоєння знань залежить від ступеня їх інтегрованості. Наприклад, об’єктами інтеграції знань можуть виступати поняття, теми, навчальні курси. В сучасній педагогічній практиці спостерігаються численні спроби інтеграції цілих масивів знань (два-три навчальні предмети в один, трансформація гібридних наук у навчальні курси тощо). Основною і базовою вже ж таки повинна бути інтеграція понять” [6, с.107].

Зауважимо, що набір існуючих фахових компетенцій майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи доцільно було би доповнити умінням інтегрувати інформацію та згортати масиви знань на засадах науково обгрунтованого інтегративного підходу.

3. Створення практико-орієнтованого освітнього середовища як умова формування конкурентоздатності майбутніх інформаційної, бібліотечної та архівної справи в системі соціального партнерства

Організаційні, управлінські чи змістові функції процесів професійної підготовки реалізуються в освітньому середовищі, яке, на переконання В. Слободчікова, є центральним компонентом сфери освіти, починається там, де відбувається зустріч того, хто навчається, і того, хто навчає. Під час цієї зустрічі суб’єкти освіти починають спільно проектувати і будувати освітнє середовище – як предмет і ресурс своєї освітньої діяльності [12, с.15]. В освітньому середовищі досягаються планові результати освіти, спрямовані на формування необхідних знань, умінь і навичок студентів.

У зв’язку з цим процес формування конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи вимагає видозміни освітнього середовища у напрямку розширення його ресурсів практичним змістом, орієнтованим на безперервний розвиток конкурентоздатності у контексті перспективних вимог обраної професії.

Враховуючи необхідність розвитку конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи, вважаємо, що необхідною умовою для сприятливого формування ціннісно-мотиваційного, компетентісно-діяльнісного і особистісно-рефлексивного компонентів досліджуваного явища є створення практико-орієнтованого освітнього середовища з максимальним використанням ресурсів, зокрема на основі двосторонніх договорів між вищими навчальними закладами України та країн-партнерів [10].

Створення практико-орієнтованого освітнього середовища має забезпечити позитивну динаміку рівнів сформованості конкурентоздатності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи

4. Роль соціального партнерства у формуванні конкурентоздатного інформаційної, бібліотечної та архівної справи

Прагнення майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи до максимального розширення власних можливостей з метою самореалізації на особистісному, професійному й соціальному рівнях передбачає: набуття студентом професійних компетентностей в умовах навчання у вищому навчальному закладі; саморозвиток шляхом самостійного пізнання знань, необхідних у межах обраної спеціальності; становлення як представника певної професійної спільноти, поступове «входження» у соціальну роль інформаційної, бібліотечної та архівної справи, здатного здійснювати продуктивну діяльність у професійній сфері й, відповідно, зростати як професіонал у конкретному соціальному середовищі.

У зв’язку з цим формування конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи, що обмежується умовами ЗВО, є недостатнім, епізодичним середовищем для безперервного розвитку конкурентоздатності. Розширення середовища для формування конкурентоздатності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи зумовлюється необхідністю у набутті особистістю соціального досвіду, вимог, що пред’являються професією до фахівця конкретної галузі.

Досліджуючи особливості формування конкурентоздатності майбутніх фахівців, Т. Валежаніна стверджує, що в умовах соціального партнерства відбуваються якісні перетворення феномену «конкурентоздатність» за двома типами: індивідуальний тип конкурентоздатності – це спрямованість особистості переважно на задоволення своїх потреб шляхом реалізації професійних домагань; корпоративний тип – це визнання особистістю пріоритетності задоволення групових чи колективних потреб в порівнянні з індивідуальними для більш повного задоволення своїх потреб в майбутньому [3, с. 4-5].

Співставляючи феномени «конкурентоздатність» і «професіоналізм», С. Хазова визначає конкурентоздатність соціальну і професійну. Якщо зміст соціальної конкурентоспроможності є загальним для будь-якої особистості у

певних соціокультурних умовах, то професійна конкурентоздатність відноситься до категорії особливого і варіює у різних фахівців [15].

Таким чином, визначається єдина ціль у формуванні конкурентоздатності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи у ЗВО – і індивідуальна, й соціальна, реалізувати яку може партнерство, спільна діяльність між фізичними й юридичними особами, підприємствами, закладами, навчальними установами різних типів й форм власності тощо.

Висновки. На основі здійснених обґрунтувань суть поняття «конкурентоздатність майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи» конкретизуємо як інтегративну особистісну якість, яка усвідомлено виражається мотивованими діями в конкретних умовах професійного та соціально-економічного середовища й передбачає ефективність у досягненні результату завдяки комплексній мобілізації й функціональному спрямуванню ресурсів її структурно-змістовних компонентів.

До подальших досліджень відносимо проблему побудови моделі майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи у контексті інтегративного підходу.

Список використаних джерел:

1. Астахова В. Освіта безперервна / В. Астахова // Соціологічна енциклопедія. - Київ, 2008. - С. 263 - 264.
2. Бабенко Т. Соціокультурне середовище ВНЗ як фактор становлення конкурентоздатності особистості / Т. Бабенко / теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/Tmpvd/2012_16_1/statti/03.pdf. – Загол. з екрану.
3. Валежанина Т. В. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения в социальном партнерстве ВУЗа и малых инновационных предприятий : дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования/ Т. В. Валежанина. – Екатеринбург. – 2014. – 218 с
4. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентносный подход : учеб. пособие для студ. ; обуч. по спец. 0305 «Профессиональное обучение» / Эвальд Фридрихович Зеер, Анна Михайловна Павлова, Эльвира Эвальдовна Сыманюк. – М. : Московский психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
6. Козловский Ю. М. Професійна інтегродогія в системі наук про освіту// Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) іа ін. - Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. - Випуск 34. – С.108-113
7. Концепція професійного спрямування (Вступ до фаху) : навчальний посібник для студентів гуманітарного факультету, спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», спеціалізації «Документознавство та інформаційна діяльність». – Полтава : ПолтНТУ, 2017. – 92 с.
8. Кравець С. Г. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Григорівна Кравець. – К., 2014. – 230 с
9. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с
10. Освітньо – професійна програма «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» галузі знань 02 «Культура і мистецтво» Кваліфікація: Бакалавр з інформаційної, бібліотечної та архівної справи // Львів, Національний університет “Львівська політехніка”, 2016. 14с.
11. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/>. – Загол. з екрану
12. Слободчиков В.И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2010. – № 1. – С. 4–24
13. Соляник А. А. Сучасні проблеми стандартизації вищої бібліотечно- інформаційної освіти в Україні // Сучасна інформаційно-бібліотечна освіта: європейські орієнтири: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. / Укр. бібл. асоц.; редкол.: В. С. Пашкова та ін. Київ: УБА, 2017. С.11–16.
14. Стахмич Т. М. Інтегрований підхід до підготовки кваліфікованих робітників кулінарного профілю в професійно-технічних навчальних закладах: дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Стахмич Тамара Миколаївна. – Вінниця-2011. с.251
15. Хазова С. А. Конкурентоспособность специалистов и профессионализм: сопоставление феноменов [Электронный ресурс] / С. А. Хазова // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>

УДК 004:519.21(045)

І.О. Гулівата, м. Вінниця, Україна / Inna Gulivata, Vinnytsia, Ukraine
innagulivata@vtei.com.ua

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ

Анотація. Протягом останніх десятиліть теорія і практика економічної сфери все частіше спирається на використання ймовірнісних методів, які є основою моделювання і дослідження економічних процесів. Досвід викладання математики для студентів економічних спеціальностей свідчить про те, що опанування теорією ймовірностей викликає в них певні труднощі, які пов'язані з розумінням основних понять і методів науки та застосуванням їх для розв'язування практичних задач.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є використання інформаційних технологій під час навчання випадкових величин на основі графічного аналізу функцій.

GRAN 1 є ефективним засобом під час навчання розподілів випадкових величин із застосуванням графічного методу, перевагою якого є демонстрація залежності форми кривої від властивості випадкової величини. Аналогія між аналітичною властивістю випадкової величини та її геометричною сутністю надає можливість показати графічне відображення математичного факту та сприяє формуванню стійких математичних понять.

Запропонована методика впровадження інформаційних технологій у процес навчання випадкових величин, побудована на основі геометричної інтерпретації властивостей випадкових величин сприяє кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу за рахунок графічного відображення цілісного образу поняття яке вивчається, а геометрична сутність викладеного матеріалу є більш зрозумілою та звичною для студентів.

Ключові слова: інформаційні технології, навчальний процес, теорія ймовірностей, випадкова величина, графічний аналіз функцій.

Annotation. Over the past decades, the use of Probability Theory in theory and practice of economic sphere has grown increasingly, its use is basis for economic modeling and various economic processes. The experience of teaching mathematics at university level for faculty of economics has shown that exists a problem with students performance in the studying process of probability theory, which is related to the problems in understanding of the basic concepts and methods and their application in solving practical problems.

One of the ways to solve this problem is to develop a methodology of the implementation of information technologies in the process of learning random variables based on graphical analysis of functions.

GRAN 1 is an effective aid in studying the probability distribution of random variables using a graphical method, the advantage of which is to demonstrate the dependency of the curvature image to the properties of random variable. The analogy between the analytic property of random magnitude and its geometric nature provides an opportunity to show a graphical representation of a mathematical fact and contributes to the formation of stable mathematical concepts. The proposed method of introduction IT into the process of learning random variables is built on the basis of geometric interpretation of the properties of random variables, helps to understand the concept of the material in graphs by using the integral image, and the geometric essence of the presented material is more comprehensible and simple for students. Key words: Information Technologies, educational process, probability theory random variable, graphical analysis of functions

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиліть теорія і практика економічної сфери все частіше спирається на використання ймовірнісних методів, які є основою моделювання і дослідження економічних процесів.

Досвід викладання математики у студентів економічних спеціальностей свідчить про те, що опанування теорією ймовірностей викликає в них певні труднощі, які пов'язані з розумінням основних понять і методів науки та застосуванням їх для розв'язування практичних задач. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є використання у процесі навчання інноваційних технологій, які відповідають новим життєвим реаліям.

Аналіз досліджень. Дослідження В. Ю. Бикова [1], М. І. Жалдака [3], В. Ф. Заболотного, В. І. Клочка, В. В. Лапінського, М. С. Львова, Н. В. Морзе, С. А. Ракова, Ю. С. Рамського, О. В. Співаковського та інших вчених переконливо доводять, що використання сучасних інформаційних технологій (ІТ) у навчальному процесі дає змогу індивідуалізувати та диференціювати процес навчання, сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [2, с. 297].

Метою статті є розробка методики впровадження інформаційних технологій у процес навчання випадкових величин на основі графічного аналізу функцій.

Виклад основного матеріалу. Особливо актуальним є використання ІТ під час навчання випадкових величин, оскільки вивчення їх властивостей доцільно супроводжувати відповідним ілюстративним матеріалом, який потребує певних часових затрат. Крім того, від учасників навчального процесу вимагається володіння певними математичними поняттями та прийомами (обчислення визначеного інтеграла, побудова графіка функції, заданого різними способами тощо), які для вивчення цієї теми є базовими. Відсутність у студентів таких знань можуть перетворити вивчення випадкових величин на вивчення методів інтегрування. У такому разі, викладач має віднайти спосіб, який допоможе усвідомити сутність нових понять і їх властивостей без відволікання на аналітичні обчислення та довготривалі геометричні побудови графіків функцій.

Програмний педагогічний засіб GRAN 1 цілком забезпечує такі вимоги, оскільки він призначений для графічного аналізу функцій і передбачає наступні можливості: побудова графіка функції; обчислення визначеного інтеграла; побудова демонстраційної комп'ютерної моделі (ДКМ) для визначення невідомого параметра диференціальної функції розподілу, яка дозволяє досліджувати залежність при різних параметрах. У результаті таких досліджень досить легко визначити конфігурації, які дозволяють сформулювати обґрунтовані гіпотези, а потім їх експериментально підтвердити.

GRAN 1 є ефективним засобом під час навчання розподілів випадкових величин із застосуванням графічного методу, в основі якого є демонстрація залежності форми кривої від властивості випадкової величини. Аналогія між аналітичною властивістю випадкової величини та її геометричною сутністю надає можливість показати графічне відображення математичного факту та сприяє формуванню стійких математичних понять.

Графіки є ефективно формою відображення даних як для цілісного уявлення про досліджуване поняття, так і про окремі його складові. Зоровий образ, який відображає графічно геометричну сутність поняття та дозволяє виявити певні залежності і встановити закономірності, підкріплює математичні знання. Геометричне уявлення аналітичної властивості в подальшому забезпечить міцні знання і застереже від повторного вивчення навчального матеріалу.

Запропонуємо методичний підхід до вивчення неперервних випадкових величин на основі графічного аналізу функцій, який базується на використанні GRAN 1. Розглянемо типи задач, які нададуть можливість реалізувати його: дослідження властивостей інтегральної та диференціальної функцій; узагальнення властивостей диференціальної та інтегральної функції розподілу з використанням графічного аналізу функцій; визначення виду розподілу випадкової величини за побудованим графіком; визначення невідомого параметра диференціальної функції розподілу; визначення ймовірності того, що випадкова величина набуде значення з деякого інтервалу $(a; b)$; дослідження впливу параметрів розподілу на вид кривої.

Для вивчення властивостей функції розподілу та густини неперервної випадкової величини, з використанням графічного методу, використаємо таблиці 1, 2 у яких надана їх геометрична інтерпретація.

Таблиця 1.

Властивості функції розподілу випадкової величини

Властивості	Геометрична інтерпретація
1. Інтегральна функція приймає значення $0 \leq F(x) \leq 1$. <i>*впливає з означення інтегральної функції: ймовірність завжди є невід'ємне число, яке не перевищує 1.</i>	Графік розміщений у області, обмеженій прямими $y = 0$, $y = 1$.
2. $F(x)$ – неспадна функція. <i>* для будь-якого $x_2 > x_1$ з області визначення функції $F(x_2) \geq F(x_1)$</i>	При зростанні x на інтервалі $(a; b)$, де знаходяться всі можливі значення випадкової величини, графік «підіймається вгору».
3. Якщо можливі значення випадкової величини належать інтервалу $(a; b)$, то: $F(x) = 0$, якщо $x \leq a$; $F(x) = 1$, якщо $x \geq b$.	При $x \leq a$ ординати графіка рівні 0; при $x \geq b$ ординати графіка рівні 1.

Розглянемо задачу на дослідження властивостей функції розподілу випадкової величини за допомогою графіків, та запропонуємо методичні вказівки щодо використання GRAN 1 для її розв'язування.

Задача 1. Які з поданих функцій є функціями розподілу випадкової величини?

$$\text{а) } F(x) = \begin{cases} 0, & x \leq 2; \\ \frac{x}{2} - 1, & 2 < x \leq 4; \\ 1, & x > 4. \end{cases} \quad \text{б) } F(x) = \begin{cases} 0, & x \leq 0; \\ \sin x, & 0 < x \leq 2\pi; \\ 1, & x > 2\pi. \end{cases} \quad \text{в) } F(x) = \begin{cases} 0, & x < 1; \\ \ln x, & x \geq 1. \end{cases} \quad \text{г) } F(x) = \begin{cases} 1, & x \leq 0; \\ \cos x, & 0 < x \leq \frac{\pi}{2}; \\ 0, & x > \frac{\pi}{2}. \end{cases}$$

Вказівка. Перевіримо чи володіють задані функції властивостями, зазначеними у табл. 1. Найпростіше це можна зробити за допомогою графічного представлення заданої функції. Побудуємо графіки функцій а)-г) засобами GRAN 1. Функція а) є функцією розподілу випадкової величини, оскільки володіє всіма перерахованими властивостями (рис.1.). Функція б) на відрізку від (0; ∞) приймає значення від -1 до 1, що суперечить першій властивості. Крім того, вона не є неспадною, що суперечить другій властивості, отже вона не є функцією розподілу (рис. 2.).

Аналогічно, побудувавши графіки функцій пунктів в), г) легко дійти висновку, що функція в) на відрізку (1; ∞) приймає значення від (0; ∞), чим порушується перша властивість, у пункті г) порушена друга і третя властивості функції розподілу.

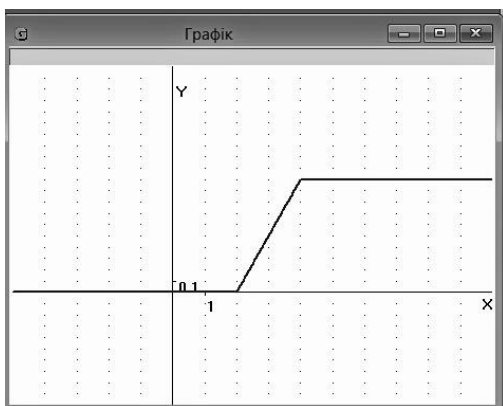


Рис. 1.

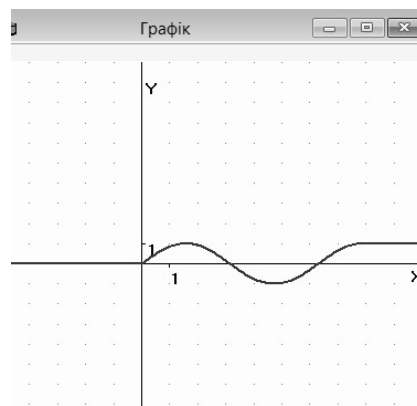


Рис.2.

Таблиця 2.

Властивості диференціальної функції (щільності, густини) розподілу

Властивості функції	Геометрична інтерпретація
1. Диференціальна функція невід’ємна. $f(x) \geq 0$. <i>*оскільки інтегральна функція є неспадна, то її похідна - невід’ємна.</i>	Графік розміщений над віссю Ox або на ній. <i>*графік називають кривою розподілу</i>
2. $\int_{-\infty}^{\infty} f(x)dx = 1$ <i>* виражає ймовірність події, яка полягає в тому, що випадкова величина прийме значення з інтервалу $(-\infty; \infty)$. Очевидно, що така подія достовірна, а її ймовірність рівна 1.</i>	Площа криволінійної трапеції обмежена віссю Ox та кривою розподілу, рівна 1.
а) Імовірність того, що неперервна випадкова величина X набуде значення з інтервалу $(a; b)$, дорівнює визначеному інтегралу від густини її розподілу в межах від a до b , тобто: $P(a < X < b) = \int_a^b f(x)dx$	Імовірність того, що неперервна випадкова величина набуде значення з інтервалу $(a; b)$, дорівнює площі криволінійної трапеції обмеженою віссю Ox , кривою розподілу і прямими $x=a$ та $x=b$.

Наступні задачі надають можливість дослідити властивості диференціальної функції розподілу, використовуючи графічний метод.

Задача 2. Чи є функції а) $f_1(x) = -x^2$; б) $f_2(x) = 0,5 \sin x + 0,5$; в) $f_3(x) = \frac{1}{\pi(1+x^2)}$ функціями

густини розподілу ймовірностей?

Вказівка. Побудуємо графіки заданих функцій. Перевіримо властивості вказані у табл. 2. Функція а) (рис. 3.) не є густиною, оскільки порушується перша властивість диференціальної функції розподілу; функція б) (рис. 4.) теж не є густиною, хоча вона і не набуває від'ємних значень, однак невластний інтеграл від цієї функції більший за одиницю; функція в) (рис. 5.) є густиною розподілу: крива розподілу розміщена над віссю Ox , а площа фігури обмежена графіком функції та віссю Ox дорівнює 1.

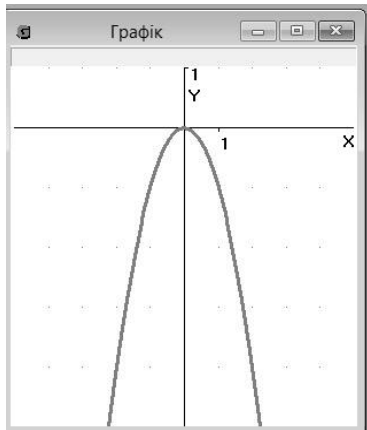


Рис. 3.

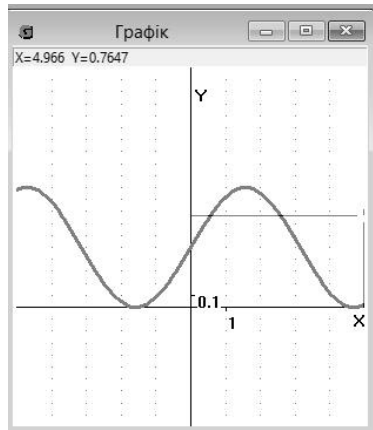


Рис.4.

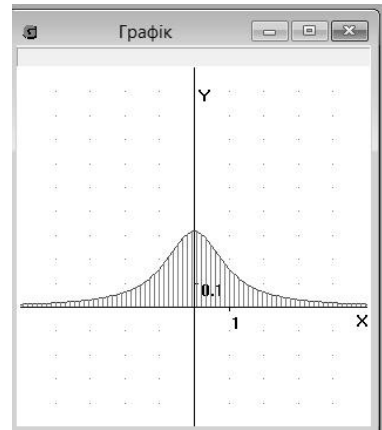


Рис.5.

Задача3. За якої умови функція $f(x) = \begin{cases} 0, & x \leq 1; \\ a\sqrt{x}, & 1 < x \leq 4; \\ 0 & x > 4. \end{cases}$ є щільністю розподілу випадкової величини?

Вказівка. Обчислення невідомого параметра густини розподілу аналітичним шляхом дещо ускладнює її розв'язування. Чого не можна сказати про можливість його пошуку за допомогою побудованої ДКМ у GRAN 1. За допомогою цієї моделі можна підібрати невідомий параметр, у даній задачі це 0,215. Зазначимо, що в основу моделі покладено другу властивість диференціальної функції розподілу (табл. 2). Саме при $a=0,215$ невластний інтеграл від заданої функції рівний 1, у чому легко переконатися за допомогою засобу Інтегрування (рис.6).

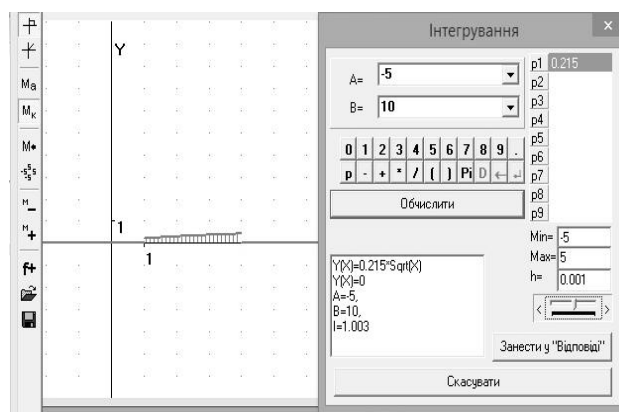


Рис. 6.

З метою узагальнення властивостей інтегральної та диференціальної функцій розподілу доцільними стануть задачі на знаходження густини розподілу, якщо задана функція розподілу випадкової величини. Графічний аналіз функцій надає можливість протиставити ці функції, знайти спільні і відмінні властивості та встановити залежність між ними.

Відомо, що основні розподіли неперервних випадкових величин характеризуються певними параметрами. У табл. 3 подано геометричну інтерпретацію впливу параметрів розподілу на вид кривої. Для побудови графічного образу властивості надамо її геометричну інтерпретацію.

Таблиця 3.

Залежність виду кривої від параметрів розподілу випадкової величини

	Закон розподілу	Параметри	Вплив параметрів на вид кривої
1.	Нормальний $f(x) = \frac{1}{\sqrt{2\pi\sigma}} e^{-\frac{(x-a)^2}{2\sigma^2}}$	$a = M(X)$	Не змінює форму кривої, а приводить лише до її зсуву вздовж осі Ox : вправо, якщо $a > 0$; вліво, якщо $a < 0$.
		$\sigma = \sqrt{D(X)}$	При зростанні σ крива стискається до осі Ox , при спаданні – розтягується вздовж додатного напрямку осі Oy .
		*при будь-яких значеннях параметрів площа, обмежена нормальною кривою та віссю Ox , залишається рівною 1.	
2.	Рівномірний $f(x) = \begin{cases} 0, & x \notin [a; b]; \\ \frac{1}{b-a}, & x \in [a; b]. \end{cases}$	a, b	На відрізку $[a; b]$ графік паралельний до осі Ox .
		*функція стала на відрізку $[a; b]$	
3.	Показниковий $f(x) = \begin{cases} 0, & x < 0; \\ \lambda e^{-\lambda x}, & x \geq 0. \end{cases}$	$\lambda \in [0; 1]$	Графік розтягується вздовж додатного напрямку осі Ox .
		$\lambda > 1$	Графік розтягується вздовж додатного напрямку осі Oy .

Для реалізації запропонованого підходу запропонуємо наступні задачі.

Задача 4. Побудувати графіки густини розподілу випадкової величини розподіленої за нормальним законом. Дослідити як зміниться вид кривої, залежно від її параметрів. Обчислити площі фігур обмежених функцією густини та віссю Ox .

Вказівка. Дослідимо вплив параметра σ на вид графіка густини. Побудуємо графіки функції, якщо $\sigma^2=0,5$; $\sigma^2=1$; $\sigma^2=5$ (рис. 7.). У всіх випадках приймемо $a=0$. На рисунку видно, що із збільшенням середнього квадратичного відхилення максимальна ордината нормальної кривої зменшується, у той же час крива стає пологою і стискається до осі Ox .

На рис. 8 побудована нормальна крива з параметрами $a=2$ та $a=-2$. Якщо побудувати модель зі змінним параметром P , який можна використати у формулі густини замість a , то легко бачити, що зміна величини параметра a не впливає на форму нормальної кривої, а лише приводить до її зсуву вздовж осі Ox . Слід підкреслити, що площі фігур обмежених нормальною кривою та віссю Ox при будь-яких значеннях параметрів a і σ , залишаються рівними одиниці. Це легко перевірити, використавши операцію інтегрування.

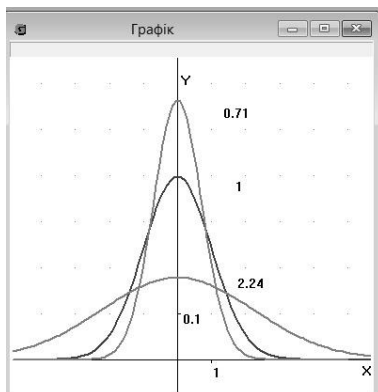


Рис. 7.

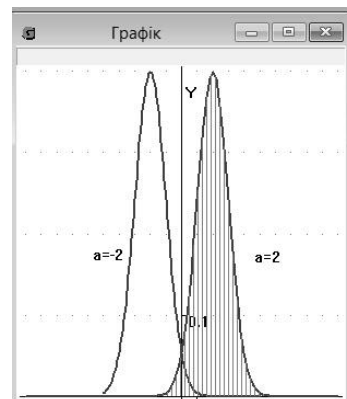


Рис. 8.

Задача 5. Випадкова величина X – рівномірно розподілена на інтервалі $(0; 2)$. Знайти ймовірність того, що вона прийме значення не більше за $1,5$. Побудувати графіки густини і функції розподілу випадкової величини.

Вказівка. За умовою задачі густина та функція розподілу матимуть вигляд:

$$f(x) = \begin{cases} 0, & x \notin [0; 2]; \\ \frac{1}{2}, & x \in [0; 2]. \end{cases} \quad F(x) = \begin{cases} 0, & x \leq 0; \\ \frac{x}{2}, & 0 < x \leq 2; \\ 1, & x > 2. \end{cases}$$

Ймовірність того, що випадкова величина X прийме значення не більше за 1,5, визначають використовуючи інструмент Інтегрування. У даному випадку потрібно обчислити інтеграл із межами від 0 до 1,5. У вікні Графік програми GRAN 1 результат буде відображено у вигляді заштрихованої площі криволінійної трапеції, яка обмежена функцією густини, віссю Ox та прямими $x=0$, $x=1,5$.

Задача 6. Випадкова величина розподілена за показниковим (експоненціальним) законом. Побудувати графік інтегральної та диференціальної функції розподілу ймовірностей з параметрами $\lambda_1=1$, $\lambda_2=2$ та здійснити їх графічний аналіз.

Висновки. Запропонована методика впровадження GRAN 1 у процес навчання випадкових величин, яка побудована на основі геометричної інтерпретації властивостей випадкових величин, сприяє кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу за рахунок графічного відображення цілісного образу поняття яке вивчається, а геометрична сутність викладеного матеріалу є більш зрозумілою та звичною для студентів. Такий методичний супровід значно розширює можливості викладача у реалізації дидактичних принципів і тим самим підвищує якість засвоєння навчального матеріалу, сприяє кращому його узагальненню, дозволяє прискорити та поглибити його вивчення, зосередившись на сутності поняття а не відволікатися на допоміжні аналітичні обчислення, які можуть стати перешкодою у вивченні теми.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти / В. Ю. Биков, О. М. Спірін, О. П. Пінчук // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : зб. наук. пр. – К. : Видавничий дім «Сам». - 2017. – С. 191-198.
2. Гусак Л. П. Організація самостійної діяльності студентів у процесі актуалізації знань і вмінь з вищої математики // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в педагогіці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. - Вип. 33. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. - С. 295-299.
3. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках геометрії : посіб. [для вчителів] / М. І. Жалдак, О. В. Вітюк. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 167 с.

УДК 378.147=111:81(510)(045)

Л. О. Гунько, Київ, Україна / L. Hunko, Kyiv, Ukraine
lyubov_gunko@aliyun.com

**ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА» В УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ У КОНТЕКСТІ
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА
ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ**

Анотація. Сучасна тенденція до глибокої інтеграції України та Китаю у ключових сферах політики, економіки та освіти, укріплення та розвиток міжкультурних зв'язків між двома країнами визначає актуальність завдання професійної підготовки висококваліфікованих кадрів у сфері іноземної мови та прикладної лінгвістики для супроводження усіх напрямів міждержавної взаємодії. Новий виток у розвитку китайської економіки відкриває нові можливості, серед яких можна виділити три напрями: споживацький ринок, урбанізація та «озеленення» економіки, а також перехід до високотехнологічного виробництва. Є усі шанси, що інвестиції у ці сфери та їх розвиток буде сприяти укріпленню зв'язків між Європейським регіоном та Китаєм у близькому майбутньому

Мета статті – проаналізувати та доцільно обґрунтувати ключові поняття дослідження «професійної підготовки» та «професійної компетенції» магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики, які зустрічаються в українському науковому дискурсі, уточнити і конкретизувати їх сутність.

Виходячи з проведеного аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної та методичної літератури, приймаючи до уваги відмінності трактування та сенсу, що вкладається у поняття прикладна лінгвістика, приймаючи до уваги деякі напрямки в характері вимог, що висувуються до магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики, ми можемо конкретизувати, що «професійна підготовка магістра з іноземної мови та прикладної лінгвістики» це – надання певних знань, умінь і навичок використання понять та теоретичних положень на практиці, вміння самостійно, критично переосмислювати, творчо використовувати матеріал, з метою вирішення професійних завдань, що формує фахівця відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, фахівця компетентного, що вільно володіє своєю професією.

Ключові слова: професійна підготовка; прикладна лінгвістика; компетентний підхід; сучасна освіта; професійна компетенція; якість освіти; магістр з іноземної мови; магістр з прикладної лінгвістики; Україна.

Abstract. *The current tendency of Ukraine and China of the deep integration in key areas of politics, economy and education, strengthening and development of intercultural relations between two countries determines the necessity of professional training of highly skilled specialists in the field of foreign language and Applied Linguistics to support all areas of intergovernmental cooperation. A new stage of the development of the Chinese economy opens up new opportunities, among them there are three directions: the consumer market, urbanization and “greening” of the economy, as well as the transition to high-tech production. There is every chance that in the near future the investments in these areas and their development will contribute to strengthening the links between the European region and China.*

The aim of the paper is to analyze and substantiate the key concepts of the study: “the professional training” and “the professional competence” of the masters of foreign language and Applied Linguistics, which are found in the Ukrainian scientific discourse; to clarify and specify their essence.

Based on the analysis of domestic and foreign psychological, pedagogical and methodological papers, taking into account the differences between the interpretation and the meaning implied in the concept of Applied Linguistics, considering some requirements to masters in foreign languages and applied linguistics we can concretize that “professional training of a masters in foreign language and applied linguistics” is the provision of certain knowledge, skills and abilities of using concepts and theoretical positions in practice, the ability independently, critically rethink, creatively use material with the purpose of solving professional tasks that forms a specialist of the appropriate level and profile, competitive in the labor market, a competent specialist who is fluent in his profession.

Key words: professional training; Applied Linguistics; competent approach; modern education; professional competence; quality of education; Master of Foreign Languages; Master of Applied Linguistics; Ukraine.

Постановка проблеми. Сучасна тенденція до глибокої інтеграції України та Китаю у ключових сферах політики, економіки та освіти, укріплення та розвиток міжкультурних зв'язків між двома країнами визначає актуальність завдання професійної підготовки висококваліфікованих кадрів у сфері іноземної мови та прикладної лінгвістики для супроводження усіх напрямів міждержавної взаємодії.

На думку компаративіста В. Третька, підвищення якості освіти – це необхідна умова покращення життя, основа демократизації політичного устрою, модернізації економіки, розвитку культури інноваційного мислення, утвердження фундаментальних цінностей буття людини [17, 315].

На сьогодні проблему професійної підготовки фахівців досить широко представлено в працях вітчизняних дослідників Ю. Баканової, І. Барабаш, Л. Виговської, І. Зязюна, І. Ішутіної, І. Салосіної, А. Калякіна, В. Коваль, О. Комочкової, Є. Мажар, О. Семенов, І. Соколової, В. Третька та ін., які розглядають проблеми вищої освіти, формування майстерності та професіоналізму. Разом з тим у психолого-педагогічній літературі недостатньо розроблено проблему професійної підготовки магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики.

Мета статті – проаналізувати та доцільно обґрунтувати ключові поняття дослідження «професійної підготовки» та «професійної компетенції» магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики, які зустрічаються в українському науковому дискурсі, уточнити і конкретизувати їх сутність.

У стратегії модернізації української освіти заявлено про необхідність введення компетентнісного підходу в освіті. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців передбачає не просту трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування у майбутніх фахівців професійної компетентності. Іншими словами, основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, що вільно володіє своєю професією та орієнтується в суміжних сферах діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної професійної мобільності.

Дослідниця Комочкова О. стверджує, що компетентнісний підхід у сучасній освіті повинен забезпечити рівень професійної компетентності майбутніх лінгвістів, що репрезентований сформованістю в студента поняття

«компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка спрямована на ефективне виконання студентом професійних завдань [10].

Компетентність представляється в дослідженні М. Розова як сукупність трьох аспектів:

- Смыслового: включає адекватність осмислення ситуації в більш загальному культурному контексті, тобто в контексті наявних культурних зразків розуміння, ставлення, оцінки;
- Проблемно-практичного: забезпечує адекватність розпізнання ситуації, адекватну постановку та ефективне виконання цілей, завдань, норм у даній ситуації;
- Комунікативного: що фокусує увагу на адекватному спілкуванні в ситуаціях культурного контексту і з приводу таких ситуацій з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування та взаємодії [14].

Рада Європи виділяє п'ять базових компетенцій, необхідних сьогодні будь-яким фахівцям. У контексті підготовки магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики вони набувають особливого значення.

1. Політичні та соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, брати участь у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів.

2. Компетенції, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, покликані перешкоджати виникненню ксенофобії, поширенню клімату нетерпимості та сприяють як розуміння відмінностей, так і готовність жити з людьми інших культур, мов і релігій.

3. Компетенції, що визначають володіння усним та письмовим спілкуванням, важливим у роботі і громадського життя до такої міри, що тим, хто ними не володіє, загрожує ізоляція від суспільства. До цієї групи спілкування відноситься володіння кількома мовами, що приймає все більшого значення.

4. Компетенції, пов'язані з виникненням суспільства інформації. Володіння новими технологіями, розуміння їх сили і слабкості, здатність критичного ставлення до поширюваним по каналах ЗМІ та Інтернет інформації та реклами.

5. Компетенції, що реалізують здатність і бажання навчатися все життя, не тільки в професійному плані, але і в особистому та суспільному житті [16, 15].

Дослідниця Баканова Ю. дотримується думки, що комунікативна компетентність розглядається у зв'язку з загальноєвропейським компонентом змісту освіти. Де основним змістом компетентності вважається формування таких якостей, як комунікативність, рефлексія, відповідальність, здібність до співробітництва та операції, ініціативність та професійна активність. Навчання майбутніх спеціалістів вищезазначеним умінням комунікації з представниками інших країн та цілеспрямоване формування в них якостей, які затребовані сучасністю, досі залишається поза зоною дії, хоча у зарубіжній практиці навчання професійній комунікації з представниками інших культур приділяється значна увага. Оволодіння вміннями комунікативної взаємодії вважається показником рівня високого професійного розвитку спеціаліста [3].

Державний освітній стандарт вищої професійної освіти системно сконструював вимоги до освіченості магістра з іноземної мови та прикладної лінгвістики, вимоги до засвоєння знань, а також комплексної підготовки до професійної діяльності з дисципліни.

Відповідно до отриманої фундаментальної та спеціалізованої підготовки випускник може здійснювати наступні види діяльності: організаційно-управлінську, науково-дослідну, проектну та науково-методичну.

Наступні вимоги сформульовані в стандарті до випускників:

- Володіння високим рівнем розвитку теоретичного мислення, здатність співвідносити понятійний апарат вивчених дисциплін реальним фактам і явищами професійної діяльності, уміння творчо використовувати теоретичні положення для вирішення практичних професійних завдань;
- Володіння системою уявлень про зв'язок мови, історії та культури народу, про функціонування і місце культури в суспільстві, національно-культурної специфіки країн, що вивчається і своєї країни;
- Володіння системою уявлень про мовну систему у цілісному, історично сформованому функціональному світі, соціальній природі мови, ролі мови в житті суспільства;
- Практичне володіння системою досліджуваних іноземних мов і принципами її функціонування стосовно до різних сфер мовної комунікації, розуміння особливості міжособистісної та масової комунікації, мовного впливу.

Базиль Л доводить, що цифрова епоха актуалізує не власне знання, а вміння їх самостійно здобувати, критично переосмислювати, творчо використовувати для розв'язання ситуацій у соціокультурній, професійній, індивідуально-особистісній сферах буття. Особливого значення набуває індивідуально-особистісна спроможність людини виокремлювати ціннісну сутність і творчо осмислювати сприйняту інформацію. Такі якості в процесі здобуття освіти, переважно літературної [2, 16].

Професійна підготовка в університеті, на думку Л. Виговської, повинна відбуватися за таких умов:

- створення у процесі навчання ситуацій, які максимально моделюють майбутню професійну діяльність спеціаліста;

– залучення студентів до різноманітних форм і видів пізнавальної діяльності, що активізують самостійність, ініціативність, винахідливість, творчий потенціал;

– цілеспрямоване виявлення й розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця [5].

А ось на думку Барабаш І. в освітньому процесі сучасного ВНЗ першочерговим завданням є не лише формування певних знань, умінь і навичок, а й інтеграція знань і практики як здатності випускників використовувати набуті в ході навчання знання і досвід з метою вирішення професійних завдань [4].

Дубчинський В. підкреслює, що підготування спеціалісти з прикладної лінгвістики у технічних вищих навчальних закладах передбачає формування широко/глибоко освіченої особистості, яка володіє знаннями, уміннями та навичками використання мовознавчих категорій, понять та теоретичних положень на практиці, у різних сферах народного господарства. Головною метою спеціальності «Прикладна лінгвістика» є формування міждисциплінарного спеціаліста на стику наук – мовознавства та інших інформаційних, технічних, виробничих галузей людської діяльності. Визначений Міністерством освіти та науки України напрям підготовки прикладних лінгвістів – «Філологія» - підкреслює та вимагає від технічних вузів спрямованості на гуманітарну складову технічної освіти [6].

Дослідниця Мажар вважає, що зміст професійної підготовки фахівців з лінгвістики має відповідати принципам модульного проектування в контексті багатоаспектної міжкультурної взаємодії; актуальних потреб реального ринку праці майбутніх лінгвістів; включення прийомів продуктивної діяльності, інтуїтивно-творчих вправ та емоційно-ціннісних відносин тощо [11].

Варто відмітити думку Ішутіної І. що, так чи інакше, усі базові знання лексики, граматики, синтаксису мови, яку вивчає, у процесі професійної підготовки лінгвіста повинні бути реалізовані у вмінні ефективно виконувати усну та письмову мовленнєву комунікацію іноземною мовою відповідно до комунікативних потреб, намірів у ситуаціях спілкування з врахуванням умов мовленнєвого акту [7].

Важливими для нашого дослідження є погляди Бударіної А. стосовно сутності номотетичного підходу до професійної підготовки фахівця з лінгвістики. Дослідниця стверджує, що орієнтація на номотетичний підхід до професійної підготовки фахівця з лінгвістики базована на аксіоматичних підходах, суть яких полягає в тому, що чітке окреслення цілей навчання має сприяти відборові й проектуванню змісту, організації навчального процесу та управлінню ним, обранню методів і засобів навчання, з огляду на необхідний рівень кваліфікації майбутніх фахівців з лінгвістики, методів оцінювання досягнутих результатів навчання й регулярно відтворюваних закономірностей міжкультурного спілкування. Зазначенні критерії в їх комплексному застосуванні відображають сутність професійної універсальності фахівця з лінгвістики [1].

Вчений Калякін А. стверджує, що сучасний спеціаліст, який працює з перекладом, має володіти розвинутим інтелектом, високою загальною культурою та широкою ерудицією, володіти трьома іноземними мовами, знати історію, культуру та географію країн, з мовами яких працює, володіти основами сучасної інформаційної та ділової культури, мати навички інформаційно-аналітичної роботи, володіти основами професійних знань в певній предметній області, вміти зберігати конфіденційну інформацію та забезпечувати її недоступність, знати правові аспекти перекладацької діяльності, вміти працювати у стресових ситуаціях [8].

Дослідниця Рахманова А. зазначає, що професійна діяльність лінгвіста-педагога, лінгвіста-перекладача – неоднозначна, складна й емоційно навантажена. У зв'язку з цим важливо, щоб фахівець з лінгвістики не лише володів педагогічною майстерністю, його результати діяльності мають вирізнятися високою ефективністю і стабільністю. На думку А. Рахманової, існують два типи вимог до практичної діяльності фахівця з лінгвістики, що подані нижче.

1. Професійна грамотність. Ця вимога зумовлена тим, що професія лінгвіста-перекладача, лінгвіста-педагога – мультидисциплінарна за характером, оскільки тісно пов'язана з низкою галузей науки і практики (психологія, соціологія, педагогіка, методика викладання іноземної мови тощо). Ця професія передбачає не лише наявність знань, а й практичних умінь реалізації технологій цих галузей.

2. Соціокультурна компетентність (наявність знань про різні соціальні та культурні сфери) [13].

М. Прадівляний та Н. Бондар зазначають, що розуміння професійної підготовки як процесу особистісного розвитку та оволодіння досвідом майбутньої предметної діяльності дає змогу схарактеризувати компетентного фахівця як такого, що спрямований у майбутнє, зорієнтований на самоосвіту й самовдосконалення [12, 121].

В. Коваль, за висловом якої формування професійної компетентності майбутніх філологів має відбуватися з огляду на зміни в системі освіти на сучасному етапі інтеграції України до європейського освітнього простору, що підвищує вимоги до фахівців та якості їхньої підготовки, орієнтуватися на компетентісний підхід, бути побудованим на основі принципів фундаментальності, системності й неперервності, що потребує внесення змін до змісту теоретичної і практичної підготовки [9].

Новий виток у розвитку китайської економіки відкриває нові можливості, серед яких можна виділити три напрями: споживацький ринок, урбанізація та «озеленення» економіки, а також перехід до

високотехнологічного виробництва. Є усі шанси, що інвестиції у ці сфери та їх розвиток будуть сприяти укріпленню зв'язків між Європейським регіоном та Китаєм у близькому майбутньому

Виходячи з проведеного аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної та методичної літератури, приймаючи до уваги відмінності трактування та сенсу, що вкладається у поняття прикладна лінгвістика, приймаючи до уваги деякі напрямки в характері вимог, що висувуються до магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики, ми можемо конкретизувати, що «професійна підготовка магістра з іноземної мови та прикладної лінгвістики» це – надання певних знань, умінь і навичок використання понять та теоретичних положень на практиці, вміння самостійно, критично переосмислювати, творчо використовувати матеріал, з метою вирішення професійних завдань, що формує фахівця відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, фахівця компетентного, що вільно володіє своєю професією.

Список використаних джерел:

1. Бадуріна, А. (2010). Номотетический поход к формированию профессиональной универсальности лингвистов. *Психология и педагогика: методика и проблемы*, 11 (3), 109 – 111.
2. Базиль, Л. (2016). *Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури*. (Дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
3. Баканова, Ю. (2008). Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков. *Вестник ВГУ, серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 2, 116 – 120.
4. Барабаш, І. (2015). Актуальні проблеми практичної підготовки майбутніх учителів-філологів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 12, 114 – 122.
5. Виговська, Л. (2010). Творчий потенціал як умова формування творчої особистості майбутнього філолога (на матеріалі практики). *Вісник Донецького інституту: Педагогіка*. Взято с: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/58/7825-tvorchij-potencial-yak-umova-formuvannya-tvorcho%D1%97-osobistosti-majbutnogo-filologa-na-materiali-praktiki.html>
6. Дубчинський, В. (2015). Основные направления прикладной лингвистики в учебном процессе. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 5(27), 156 – 162.
7. Ишутина, И. & Салосина И. (2015). Особенности формирования прагматических компетенций будущих лингвистов (на примере Чжезянского института иностранных языков, КНР). *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 5 – 4, 621 – 624.
8. Калякин, А. (2013). Профессиональная подготовка лингвиста, переводчика в современных условиях. *Филологические науки. Методика*, 103 – 109, Взято с: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-lingvistar-perevodchika-v-sovremennyh-usloviyah>
9. Коваль, В. (2013). *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти, Київ.
10. Комочкова, О. (2018). *Професійна підготовка фахівців з лінгвістики в університетах Великобританії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Хмельницький Національний Університет, Хмельницький.
11. Мажар, Е. (2017). Педагогическая концепция реализации практико-ориентированного подхода к профессиональной подготовке студентов-лингвистов к межкультурному взаимодействию. *Журнал «Вестник БГУ»*, 1, 1 – 8.
12. Прадівляний, М. & Бондар, Н. (2017). Використання засобів дистанційного навчання для формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 3, 119 – 124.
13. Рахманова, А. Т. (2007). Подготовка к профессиональной деятельности лингвиста-преподавателя, лингвиста-переводчика и категории межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции. *Социальная политика и социология*, 4, 166 – 181.
14. Розов, М. (1996). Цінності гуманітарної освіти. *Вища освіта в Україні*, 1, 85 – 89.
15. Соколова, І. (2008). *Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями*. Маріуполь-Д: АРТ-ПРЕС.
16. Соловова, Е. (2006). Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе. *Иностранные языки в школе*, 8, 13 – 18.
17. Третько, В. (2014). *Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти Великої Британії*. (Дис. д-ра пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, Вінниця.

УДК 37.011.32.041

I. М. Зарішняк, м. Вінниця, Україна / I. M. Zarishniak, Vinnytsia (Ukraine)
i.zarishniak@donnu.edu.ua

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Анотація. У статті висвітлено проблему формування безперервного професійного самовдосконалення майбутнього педагога. У роботі показано результати аналізу теоретичних підходів щодо безперервного професійного самовдосконалення особистості. Теоретичною основою дослідження автор обирає акмеологічний підхід, оскільки особистість за цим підходом зорієнтована на найвищі досягнення у професійному самовдосконаленні, а ядром в цьому процесі є ідея «самоті». Автор розмежовує поняття «саморозвиток» та «самовдосконалення» особистості. Саморозвиток особистості розглядається як самотворче видове поняття, що входить до складу родового поняття «розвиток» і має в собі класове поняття «самовдосконалення». Представлена структура професійного самовдосконалення складається з цільового, змістового, інструментального, практичного і корекційного компонентів. Спираючись на праці дослідників у галузі освітніх наук, власні експериментальні дослідження, автор уточнює сутнісні характеристики та структурні компоненти професійного самовдосконалення майбутніх педагогів. Уточнено поняття готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Представлено узагальнювальні результати констатувального етапу експерименту, під час якого простежується негативна динаміка готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: саморозвиток, самовдосконалення, безперервний професійний саморозвиток, професійне самовдосконалення, самовдосконалення майбутнього педагога, структура професійного самовдосконалення, характеристики професійного самовдосконалення, готовність до професійного самовдосконалення.

Annotation. This article illuminates the problem of forming continuous professional self-development of the future teacher. It presents the results of the analysis of theoretical approaches of continuous professional self-development of any identity. As a theoretical basis of research the author chooses akmeological approach, as personality according to this approach is oriented on the highest achievements in professional self-development, and the core of this process is the idea of «self». The author separates the concepts of "self-development" and "self-improvement" of the identity. Self-development is considered as self-constructive type conception, which is included to the family conception of "development" and has class conception of "self-improvement". The presented structure of professional self-development contains target, meaningful, instrumental, practical and correctional components. Relying on the work of researchers in branch of educational sciences, own experimental researches, the author clarifies essential characteristics and structural components of professional self-development of future teachers. The conception of readiness of future teachers for professional self-development is clarified. Here are also presented generalized results of the determining stage of the experiment, during which is traced the negative dynamics of readiness of future teachers for professional self-development.

Key words: self-development, self-improvement, constant professional self-development, professional self-improvement, self-improvement of the future teacher, the structure of professional self-development, characteristics of professional self-development, readiness for professional self-development.

Постановка проблеми. Сучасні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, зумовлюють значні зміни в системі вищої освіти, зокрема переосмислення цілей вищої педагогічної освіти, підвищення вимог до компетентностей майбутніх педагогів, що сприяє активізації інноваційних процесів у освітній сфері. У ст. 18 Закону України «Про освіту» вказується, що складниками освіти дорослих є безперервний професійний розвиток. Це «безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [1]. Перманентність й оновленість вищої освіти та її якісне підвищення значною мірою залежатиме від рівня професіоналізму майбутнього педагога, у структурі якого більшість науковців розглядають професіоналізм самовдосконалення.

Актуальність проблеми професійного самовдосконалення майбутніх педагогів підсилюється низкою суперечностей. По-перше, модернізація сучасної системи освіти зумовила появу нового типу педагога, проте молоді фахівці у самовдосконаленні своєї майбутньої професійної діяльності відчують труднощі щодо вибору

способів досягнення перспективних цілей, здійсненні об'єктивного самоаналізу та внесенні власних коректив у цей аналіз, що й обумовлює необхідність вже на етапі професійної освіти формувати готовність студентів до професійного самовдосконалення (Г. Клименко). По-друге, відчутні суперечності між соціальним запитом на педагога здатного до неперервного професійного самовдосконалення та недостатнім рівнем його сформованості у випускників педагогічних ЗВО (В. Фрицюк). Вітчизняні дослідники приділяють значну увагу самовдосконаленню особистості в розрізі з майбутньою фаховою підготовкою (педагогічною – М. Костенко, А. Кошоп, І. Третьякова, М. Чобітько, Н. Уйсімбаєва, Т. Шестакова; технічною – С. Сичов, медичною – Л. Дудікова). Проте, відсутня єдність у визначенні поняття «самовдосконалення» та його структурі, автори досліджень акцентують увагу на його окремих аспектах чи сутнісних характеристиках. Недостатня висвітленість у теоретичних джерелах, наявність внутрішніх суперечностей зумовили вибір теми нашого дослідження.

Аналіз попередніх досліджень. Впродовж багатьох років проблема самовдосконалення аналізувалася як складова саморозвитку особистості, при цьому дослідники підкреслювали високий духовний рівень самовдосконалення, його позитивну спрямованість (Л. Батліна, В. Лозовой, Л. Рувинський, Л. Сідак та ін.). Науковці аналізують, співставляють, порівнюють поняття «саморозвиток», «самореалізація», «самовдосконалення», «самовиховання» особистості (А. Деркач, Т. Северіна, Г. Селевко та ін.). Самовдосконалення визначається як фактор розвитку унікальної особистості, яка має бути суб'єктом освітнього процесу (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Лозова, О. Савченко, Л. П. Сущенко, А. Троцько, Л. Хомич та інші); поняття «саморозвитку» й «самовдосконалення» ототожнюються (А. Деркач); розглядається як процес «самотворення» особистості (Т. Вайніленко (Т. Шестакова), Н. Ковальчук, М. Ксьонзенко, О. Прокопова, Л.О. Сущенко).

Останні дослідження із проблеми самовдосконалення особистості присвячено розкриттю педагогічних умов формування готовності майбутнього педагога до фізичного самовдосконалення (А. Кошоп); як шлях розвитку здібностей та обдарувань трактує професійне самовдосконалення майбутнього педагога О. Антонова; як вагомий фактор якості освіти розглядається готовність до професійного самовдосконалення студентів (В. Іщенко). Концепцію педагогічного стимулювання професійного самовдосконалення у студентів презентує у своїй роботі О. Городиська [2].

Мета статті – представити результати дослідження стану готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретико-методологічних підходів до професійного самовдосконалення майбутнього викладача та практичних аспектів означеної проблеми засвідчив, що процес підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких науковці виділяють діяльнісний, компетентнісний, системний, суб'єктний, акмеологічний, особистісний, аксіологічний, антропоцентричний, культурологічний, синергетичний. У своєму дослідженні ми зробили акцент на акмеологічному підході, оскільки особистість за цим підходом зорієнтована на найвищі досягнення у професійному самовдосконаленні, а ядром в цьому процесі є ідея «самості».

Аналіз наукових праць показав, що поняття «саморозвиток», «самовдосконалення» і «самовиховання» впливають, доповнюють один одного та є взаємопов'язаними [3]. У ході аналізу наукових джерел було встановлено, що поняття «саморозвиток» часто ототожнюється з такими поняттями, як «самовдосконалення», «самовиховання», «самоактуалізація», «самоутвердження», «самореалізація», «самоосвіта», які є дещо близькими за змістом до поняття «саморозвиток». Ми розглядаємо саморозвиток особистості як самотворче видове поняття, що входить до складу родового поняття «розвиток» і має в собі класове поняття «самовдосконалення».

Уйсімбаєва Н. вважає самовдосконалення вищою формою саморозвитку, яке здійснюється в моральній системі координат як засіб самостворення, що потребує моральної (етичної) рефлексії, творчого виходу особистості у всій її цілісності за межі дійсного [4].

За основу в роботі ми взяли визначення професійного самовдосконалення М. Фіцулі – «це безперервний і динамічний процес підвищення рівня особистісного потенціалу й професійної компетенції відповідно до суспільних вимог та власної програми розвитку особистості» [5]. Ми визначили такі сутнісні характеристики професійного самовдосконалення майбутніх педагогів: а) професійне самовдосконалення відбувається через самоосвіту та самовиховання; б) основною метою є досягнення бажаного рівня компетенції; в) буває усвідомленим та неусвідомленим; усвідомлене самовдосконалення повинно мати мету і план; г) мотиваційним ядром професійного самовдосконалення є самоактуалізація, саморегуляція, самоутвердження; д) для того, щоб вдосконалюватися, потрібно мати бажання.

Аналізуючи різні підходи до визначення структури професійного самовдосконалення, ми дійшли висновку, що багато дослідників вважають його основними складовими самоосвіту і самовиховання. Структура професійного самовдосконалення майбутнього педагога складається із трьох основних блоків: змістового блоку

професійного самовдосконалення (удосконалення професійно значущих рис особистості; самоосвіта і самовиховання; вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду; науково-методична робота); практичного блоку (застосування отриманих знань та умінь на практиці) і блоку особистісних змін.

У нашому дослідженні під готовністю до професійного самовдосконалення ми розуміємо складну систему, спрямовану на успішне виконання професійної діяльності, сутність якої в певній мірі визначається специфікою діяльності, показником якої вона є, і яка формується на основі зовнішніх і внутрішніх умов. Практичне дослідження проблеми формування професійного самовдосконалення майбутніх педагогів було проведено на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Основними методами на цьому етапі наукового пошуку виступили спостереження, опитування і методи математичного та графічного аналізу отриманих результатів. За основу нашого опитування було взято анкету, розроблену В. Л. Фрицюк [6, с.502-505]. Участь в анкетуванні взяв 51 студент 3-го курсу факультету іноземних мов, 1-го курсу факультету філології та журналістики і 3-го курсу факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Проведений нами констатуючий експеримент дозволив виявити рівень знань студентів з теми професійного самовдосконалення та його основних форм і методів. Студенти оцінили значення процесу професійного самовдосконалення для майбутньої професійної діяльності.

Ми виявили, що багато студентів не володіють знаннями про самовдосконалення та саморозвиток особистості. Проте, більшість із опитаних вважають, що знання про особливості професійного самовдосконалення їм аж ніяк не завадять. Результати констатуючого експерименту дозволили нам обґрунтувати необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.

Проаналізуємо відповіді студентів на питання анкети «Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення». Зокрема, наше дослідження показало, що більшість (45%) опитаних нами респондентів вважають, що професійне самовдосконалення потребує постійної роботи над собою, 29% студентів розуміють важливість цього процесу для життєдіяльності людини, однак, не докладають зусиль для професійного вдосконалення. Для 19% респондентів забракло волі, знань й умінь для досягнення позитивних результатів і тільки 7 % опитаних нами студентів вказали, що не замислювалися над цим питанням. Дані нашого дослідження свідчать, що багато молодих фахівців намагаються працювати над собою, здобувати знання та досвід із самовдосконалення, а також мають готовність та бажання до професійного самовдосконалення.

На запитання «Чи відчуваєте ви потребу у власному самовдосконаленні?», 35 % відповіли, що не відчувають; 52 % респондентів зазначили, що часто відчувають необхідність у власному самовдосконаленні. 13% опитаних респондентів запевняють, що вони мають бажання до самовдосконалення, але за браком часу, або ж за відсутністю знань про форми та методи самовдосконалення відкладають цей процес.

Цікавими, та не менш важливими, на нашу думку, є відповіді студентів на питання про прагнення самореалізації себе у майбутній професійній діяльності. Для 71 % респондентів важливо реалізувати себе у майбутньому в даній професії. Але 17 % відповіли, що взагалі будуть реалізовувати себе в іншій професійній діяльності. У цьому питанні з'являється когнітивний дисонанс, тому що, судячи з попередніх відповідей опитаних, видно, що студенти при вступі були зацікавлені у своїй майбутній професії, та з якихось причин, перестали бачити себе у даній професії.

На нашу думку, у навчальному закладі не було використано цілеспрямованої роботи щодо професійного самовдосконалення, не проводилась підготовка студентів до здійснення у майбутньому удосконалення професійних умінь та навичок.

Нами проаналізовано блок питань щодо ціннісного усвідомлення майбутніми педагогами необхідності цілеспрямованого професійного самовдосконалення.

Перший блок питань визначав, чи відповідає професія педагога інтересам студентів. Питання анкети були спрямовані на виявлення мотивації вибору саме професії педагога.

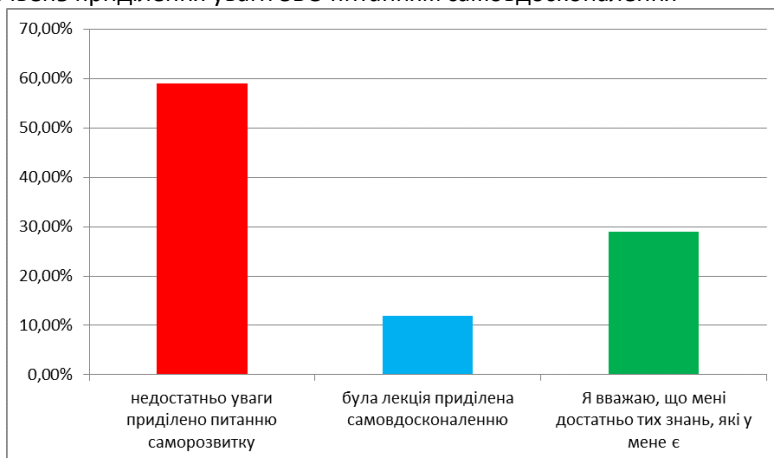
Проаналізуємо відповіді студентів. У відповіді на запитання «Чому ви обрали професію педагога?», можна виявити закономірний факт, що найбільша кількість відповідей респондентів, а саме 63 % пов'язані з «любов'ю до дітей та бажанням подавати їм правильний приклад». Далі враховувались інші, але не менш вагомі причини – «тому що, професія вчителя шляхетна і подобалась з дитинства. Відчуваю, що це моє покликання» - 18 %. На жаль, тільки 6 % обрали професію педагога через «можливість самовдосконалюватись, розвиватись». І, найменш змістовними, на нашу думку, були відповіді « через обставини, це було спонтанне рішення», «через вплив батьків» – 15 %.

У другому блоці питань ми намагались дізнатись думку респондентів щодо рівня задоволеності навчальним процесом та чи доцільно займатись професійним розвитком ще під час навчання у ЗВО. Це питання давало нам можливість з'ясувати, чи достатньо уваги приділяють в університеті підготовці до майбутнього професійного самовдосконалення.

Усі опитані погодились, що самовдосконалюватись потрібно ще під час навчання. Але на запитання « На вашу думку, чи достатньо уваги виділено вивченню проблеми самовдосконалення? 59 % опитаних нами

студентів відповіли, що «хотілось би дізнатись більше, тому що недостатньо уваги приділено питанню самовдосконаленню». На запитання «Чи потрібно починати професійне самовдосконалення ще під час навчання у ЗВО?» тільки незначна частина респондентів (12 %) вказали, що «потрібно розвиватись ще під час навчання. У нас була лекція із самовдосконалення», 29 % опитаних зазначили, що їм достатньо тих знань із самовдосконалення, які у них є і тим самим не виявили зацікавленості у додатковій підготовці до професійного самовдосконалення.

Діаграма 2 – Рівень приділення уваги ЗВО питанням самовдосконалення



Майбутні фахівці – це творчі особистості, у яких постійно є багато нових ідей, тож ми оцінили їх готовність до сприйняття інновацій у навчанні. Адже педагог повинен постійно готувати нові, цікаві лекції, вміти адаптуватись до змін навчального процесу. Сучасні студенти-педагоги повинні володіти різноманітними освітніми технологіями. Нас зацікавило, якій системі навчання віддають перевагу молоді фахівці. На запитання, яка їм більше подобається система навчання: традиційна чи інноваційна і чому, 91 % опитаних назвали інноваційну, тому що, на їх думку, вона дає не тільки знання, але й практичні вміння їх використовувати. І тільки 9 % респондентів назвали традиційну систему пріоритетною, обґрунтувавши це тим, що викладач визначає всі аспекти процесу навчання, розвиває особистість і формує знання студентів.

У професійній діяльності педагога структурним компонентом є професіоналізм самовдосконалення. Оскільки воно здійснюється через самоосвіту та самовиховання, значить передбачає покращення особистісних якостей і моральних орієнтацій, зміну інтересів і мотивів поведінки. Тож ми вирішили перевірити, яким якостями, на думку студентів, має володіти педагог. Респонденти проранжували відповіді у такому порядку: на останнє місце за значимістю вони поставили самовдосконалення – четверте місце. «Вміння організувати свою діяльність» – третє місце; на друге місце студенти помістили ораторські здібності та комунікабельність педагога, а на перше місце наші опитані ставлять «знання предмету, зацікавленість у своїй роботі».

Висновки. Як бачимо, більшість сучасних студентів крокують в ногу з часом і підтримують інновації в освіті, прагнучи до саморозвитку. Вони усвідомлюють необхідність підвищити рівень власної професійної компетенції. Однак не всі опитані нами студенти прагнуть удосконалювати самі професійно значущі якості відповідно до сучасних соціальних вимог. Кожен третій не вміє проектувати власну програму самовдосконалення як особистісних характеристик, так і професійного зростання.

Студенти визнають важливість професіоналізму самовдосконалення педагога, проте у системі професійних якостей педагога відводять йому останнє місце.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці моделі освітнього середовища, що сприятиме професійному самовдосконаленню майбутніх педагогів.

Список використаних джерел:

1. Закон «Про освіту», чинний від 05.09.2017 р. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page2>, (дата звернення 10.10.17).
2. Городиська О. М. Формування в студентів потреби у професійному самовдосконаленні. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут"*. Серія : Філологія. Педагогіка. 2016. Вип. 8. С. 65-69. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_, (дата звернення 07.04.18).
3. Зарішняк І. М. Аналіз підходів щодо визначення поняття «самовдосконалення особистості». *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 35. Т. VIII (59): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2015. С. 92-100.

4. Уйсімбаєва Н. Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя. URL: http://www.cuspu.edu.ua/ua/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-3/1266-osobistisne_samovdoskonalennya_yak_forma_usvidomlenogo_samorozvitku_majbutnogo_vchitelya, (дата звернення 18.11.17).
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. URL: http://pidruchniki.com/70118/pedagogika/profesiynne_samovdoskonalennya_maybutnih_fahivtsiv, (дата звернення 10.10.17).
6. Фрицюк В.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.

УДК 373.24:37.09

Н.В. Захарасевич, м. Івано-Франківськ, Україна
N.V. Zakharasevich, m. Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: Nataliya_ZV@i.ua

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЛЬОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті проаналізовано одержані результати; зазначено, що актуальність проблеми є незаперечною як з позицій теоретичної підготовки, так і з точки зору потреб практики.

Також виявлено та описано, що студенти недостатньо володіють навичками організації рольової діяльності дошкільників, однак прогалини спостерігаються також у інших аспектах підготовки, як-от: нерозуміння психолого-педагогічних аспектів рольової діяльності дітей різного віку, а також відсутність методичного інструментарію, необхідного для ефективної організації такої роботи у закладі дошкільної освіти; вихователям, які працюють з дошкільниками також бракує психолого-педагогічної підготовки до такої діяльності, а також методичного інструментарію. На основі аналізу наукових досліджень визначено готовності майбутніх вихователів до організації рольової діяльності дітей дошкільного віку

Ключові слова: рольова діяльність, дошкільне дитинство, експериментальне дослідження, взаємодія, мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Annotation. The obtained results are analyzed in the article; it is noted that the urgency of the problem is undeniable both from the standpoint of theoretical training and from the point of view of practice needs.

It is also revealed and described that students do not have enough skills in the organization of role-play activities of preschoolers, but gaps are also observed in other aspects of preparation, such as: incomprehension of psychological and pedagogical aspects of role-playing activities of children of different ages, as well as the lack of methodological tools necessary for the effective organization of such work in the institution of preschool education; educators working with preschoolers are also lack psychological and pedagogical preparation for such activities, as well as methodological tools. On the basis of the analysis of scientific researches it is defined the readiness of future educators for the organization of role-playing activities of preschool age children.

Key words: role-playing activity, preschool childhood, experimental research, interaction, motivational-target, cognitive, activity and reflexive components.

Постановка проблеми. У процесі дослідницької діяльності теоретичного характеру в дисертаційній роботі описано ґрунтовний аналіз, узагальнення і систематизація теоретичних даних, а також практики професійної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах України, зокрема щодо готовності студентів означеного профілю до рольової діяльності дошкільників.

Проте, результати наукових досліджень вважаються більш достовірними, якщо вони базуються на експериментальних даних. В.Шейко та Н.Кушнарєнко розглядають науковий експеримент як метод вивчення об'єкта, пов'язаний з активним і цілеспрямованим втручанням дослідника в природні умови існування предметів і явищ або створенням штучних умов, необхідних для виявлення його відповідної властивості [4, с.78].

Аналіз останніх досліджень. Потреба визначити ефективність розробленої моделі у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів зумовила проведення експериментального дослідження, здійснюючи яке враховували результати наукових досліджень В.Беспалька, С.Гончаренка, О.Дубасенюк, М.Євтуха, Т.Кристочук, Н.Кузьміної, Н.Кушнарєнко, С.Сисоєвої, Д.Чернілевського, В.Шейка та ін. С.Гончаренко конкретизує специфіку педагогічного дослідження і розуміє його як процес і результат наукової діяльності, спрямовані на одержання нових знань про закономірності процесу навчання, виховання і розвитку особистості, про структуру, теорію,

методику і технологію організації навчально-виховного процесу, його зміст, принципи, організаційні методи і прийоми [2, с. 13].

Формулювання мети статті. У статті проаналізовано експериментальне дослідження готовності майбутніх вихователів до рольової діяльності дітей дошкільного закладу у різних ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний експеримент має свою специфіку, яку детально описав С.Гончаренко. Учений вважає, що найбільш правильним є розуміння педагогічного експерименту з декількох ракурсів, а саме:

- це спеціальне внесення в педагогічний процес принципово важливих змін відповідно до завдань і висунутої гіпотези;

- така організація педагогічного процесу, яка дає можливість бачити зв'язки між досліджуваними явищами без порушення їх цілісності;

- це глибокий якісний аналіз і якомога точніше кількісне вимірювання як внесених у педагогічний процес змін, так і результатів усього процесу [2, с.175].

Експериментальна робота у виконаній дисертації передбачала: виокремлення етапів дослідження, виявлення стану готовності майбутніх вихователів до рольової діяльності дошкільників відповідно до визначених критеріїв і показників, апробацію розробленої моделі у процесі експериментального навчання здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за спеціальністю «Дошкільна освіта», статистична обробка отриманих результатів.

Підвищенню ефективності педагогічного пошуку, як відомо, сприяє розуміння сутності самого експерименту, науковий підхід до проблеми та відповідна організація дослідження. Дослідники виокремлюють різні підходи до визначення поетапності педагогічного експерименту.

Дослідження проведено на педагогічних факультетах ДВНЗ «Прикарпатський університет імені Василя Стефаника», Мукачівського державного університету та Рівненського державного гуманітарного університету, на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, факультеті дошкільної освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Загалом до констатувального етапу експерименту було залучено 383 студентів напряму «Дошкільна освіта» (денна та заочна форми навчання) та 68 вихователів закладів дошкільної освіти.

Під час дослідження використали низку методів та методик, зміст яких охоплював усі компоненти готовності майбутніх вихователів до розвитку рольової діяльності дошкільників. Також, використані методики відповідали критеріям надійності й валідності. Діагностичний інструментарій констатувального етапу дослідження наведено у Додатку К.

Метою констатувального етапу експерименту стало визначення ставлення вихователів та студентів до порушеної проблеми, виявлення стану готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до рольової діяльності дошкільників, конкретизація вихідних даних, необхідних для організації подальшого дослідження порушеної проблеми.

1. Визначення ставлення студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до проблеми розвитку рольової діяльності дошкільників в освітньому процесі ЗДО.

Основні завдання, які було розв'язано на цьому етапі:

- 1) виявити актуальність порушеної проблеми з точки зору майбутніх фахівців дошкільної галузі;
- 2) визначити рівень потреби розвитку в студентів навичок, необхідних для організації рольової діяльності дошкільників;
- 3) виокремити напрями підготовки студентів до рольової діяльності дошкільників, які потребують удосконалення.

Для вирішення поставлених завдань до анкетного опитування були залучені студенти, які вже завершують навчання у вищому навчальному закладі і здобувають ступінь бакалавра дошкільної освіти. Такий вибір зумовлений потребою виявити наявний стан підготовки студентів до рольової діяльності дошкільників як в теоретичному аспекті, так і під час практичної підготовки.

Аналіз одержаних результатів засвідчив актуальність порушеної проблеми та необхідність здійснення спеціальної підготовки фахівців дошкільної галузі до розвитку рольової діяльності дошкільників під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі: 82,8 % опитаних (168 студентів) ствердно відповіли на питання про необхідність спеціальної підготовки студентів до означеної діяльності. Водночас, респонденти (74,9% – 155 студентів) вважають, що така підготовка впливає на формування професійної педагогічної компетентності майбутніх фахівців за умови використання відповідних змісту, форм і методів навчання. Серед вихователів 88,2% опитаних (60 вихователів) вважають, що під час навчання у вищому навчальному закладі доцільно організовувати спеціальну підготовку майбутніх фахівців дошкільної галузі до розвитку рольової діяльності дітей.

Важливим питанням, на нашу думку, було визначення практичної потреби в розвитку рольової діяльності дошкільників під час проходження педагогічної практики. Тільки 5,4% опитаних (11 студентів) часто

організувати рольову діяльність дітей у закладі дошкільної освіти, 13,8% респондентів (28 осіб) зазначили, що вихователь не повинен впливати на рольову діяльність дітей, 17,2% (35 студентів) вказали, що не здійснювали таку роботу, бо не володіють відповідними навичками, 129 майбутніх вихователів (63,5%) висловилися про те, що потрібно було організувати рольову діяльність дітей, однак рівень компетентності в цьому питанні був надто низьким. Відповідно 93,1 % респондентів (189 студентів) відчували потребу в отриманні відповідної підготовки для ефективного розвитку рольової діяльності дошкільників.

Конкретизація окремих аспектів підготовки майбутніх вихователів до рольової діяльності дітей дошкільного віку засвідчила, що усі перелічені аспекти підготовки потребують удосконалення. Зокрема, на психологічних особливостях розвитку рольової діяльності дітей на різних вікових етапах дошкільного дитинства акцентували увагу 21,2% опитаних (43 студентів), практичні навички й уміння, необхідні для розвитку рольової діяльності дітей – 28,6% (58 студентів), 34,9% (71 студент) вважають, що бракує методичного інструментарію для розвитку рольової діяльності дошкільників, 15,3% респондентів (31 студент) визначають проблему у відсутності навичок співпраці з батьками щодо розвитку рольової діяльності дітей. Вихователі закладів дошкільної освіти (близько 80,9% – 55 чоловік) зауважили, що є потреба організувати рольову діяльність дітей під час занять та інших форм організації навчання дошкільників, однак бракує методичного інструментарію для такої роботи (91,2% – 62 опитаних).

Однак майже всі опитані планують розвивати власну компетентність у даному напрямі – 97,5% (198 студентів) і 94,1% вихователів (64 респондентів).

2. Наступним етапом констатувального експерименту було виявлення стану готовності майбутніх вихователів до рольової діяльності дошкільників. Рівень такої готовності визначався за виокремленими нами критеріями і показниками, а саме:

- 1) потреба професійного саморозвитку, мотивація на досягнення успіху, зацікавленість проблемою, вияви активності й самостійності в навчальній діяльності – мотиваційно-цільовий компонент;
- 2) знання про психолого-педагогічні особливості й методичні прийоми розвитку рольової діяльності дітей дошкільного віку – когнітивний компонент;
- 3) уміння і навички, необхідні для розвитку рольової діяльності дошкільників – діяльнісний компонент;
- 4) розуміння власних можливостей у процесі розвитку рольової діяльності дітей дошкільного віку, прагнення і здатність до саморозвитку – рефлексивний компонент.

Для виявлення рівня розвитку мотиваційно-цільового компонента у майбутніх вихователів було використано опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі» та анкетування для визначення самооцінки рівня розвитку досліджуваного компонента готовності (Додаток М). Опитувальник А.Реана спрямований на виявлення провідних тенденцій мотиваційної структури особистості, а саме: чим керується людина в різних життєвих ситуаціях – прагне досягнути успіху в діяльності чи уникнути поразки, невдачі. Як зазначають психологи (Н.Бадмаєва, Т.Елерс, А.Реан та ін.) мотивація на успіх має позитивний зміст, адже спрямовує особистість на те, щоб досягнути конструктивних, вагомих, позитивних результатів у різних видах діяльності. провідними рисами такої особистості є активність, цілеспрямованість, упевненість у власних силах тощо [1, с. 21].

Мотивацію страху невдачі відносять до негативних явищ, адже людина спрямована на те, щоб уникнути покарання чи осуду. Це стимулює прояви тривожності, невпевненості, побоювання за майбутні результати. На ефективність професійної діяльності тип мотивації здійснює безпосередній вплив, оскільки визначає не тільки результативність роботи, а й психологічний стан особистості.

Опитувальник А.Реана містить двадцять питань, які оцінюються відповідно до розробленого ключа: якщо досліджуваний отримує від 1 до 7 балів діагностується страх невдачі; 14 – 20 балів трактують як мотивацію на досягнення успіху. Мотиваційний полюс вважають не вираженим, якщо досліджуваний отримує 8 – 13 балів. Якщо досліджуваний отримав 8 – 9 балів вважається, що він більше схильний до мотивації на невдачу, і якщо 12 – 13 балів – ближчий до мотивації на успіх [1, с. 23].

Дану методику було проведено на початку експериментального дослідження в контрольній (106 осіб) і експериментальній (112 осіб) групах для виявлення провідних тенденцій мотивації досліджуваних. Результати кількісної обробки даних наведено у таблиці 3.1.

Загалом, у контрольній та експериментальній групі показники мотивації на досягнення успіху та уникнення невдачі майже співпадають і свідчать про те, що більшість опитаних все-таки орієнтуються на досягнення успіху в різних видах діяльності (в т. ч. навчальної та професійної). Така тенденція свідчить про те, що майбутні вихователі, зазвичай, позитивно налаштовані на практичну діяльність і готові до засвоєння нових знань та опанування вміннями і навичками.

Таблиця 3.1

**Спрямованість мотивації педагогічної діяльності студентів і вихователів
(опитувальник А.Реана «Мотивація успіху та страх невдачі»)
(констатувальний етап експерименту)**

Група респондентів	Переважаючий тип мотивації							
	Мотивація на успіх		Невиражений мотиваційний комплекс				Мотивація на невдачу	
			Більш схильні до успіху		Більш схильні до невдачі			
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Студенти 2 курсу (КГ)	48	45,3	25	23,6	22	20,8	11	10,4
Студенти 2 курсу (ЕГ)	51	45,5	22	19,6	20	17,9	19	16,9

Когнітивний компонент готовності майбутніх вихователів до рольової діяльності дошкільників визначали за допомогою анкетного опитування для визначення досліджуваними самооцінки засвоєння знань про специфіку рольової діяльності дітей і контрольного зрізу. Зміст питань («Чи розумієте ви сутність поняття «рольова діяльність?»», «Чи знайомі ви з психолого-педагогічними та віковими особливостями розвитку рольової діяльності дошкільників?», «Оцініть рівень опанування вами уміннями і навичками, необхідними для розвитку рольової діяльності дошкільників під час занять та інших форм організації навчання?») частково дав змогу виявити усвідомлення студентами рівня власної компетентності в даному питанні. Одержані результати доповнила оцінка знань студентів про рольову діяльність дітей дошкільного віку, проведена у формі контрольного тестування. У таблиці 3.2 наводимо зведені відомості про когнітивний компонент готовності (самооцінка і контрольний зріз).

Таблиця 3.2

**Аналіз сформованості когнітивного компонента готовності
(результати анкетування і контрольного зрізу)
(констатувальний етап експерименту)**

Група респондентів	Рівні сформованості когнітивного компонента															
	Анкета самооцінки								Контрольний зріз (тестування)							
	високий		достатній		низький		критичний		високий		достатній		низький		критичний	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Студенти 2 курсу (КГ)	2	1,9	9	8,5	90	84,9	5	4,7	-	-	7	6,6	75	70,8	24	22,6
Студенти 2 курсу (ЕГ)	2	1,8	10	8,9	96	85,7	4	3,6	-	-	7	6,3	80	71,4	25	22,3

Аналіз одержаних результатів ще раз переконує у тому, що рівень контрольної та експериментальної груп не має суттєвих відмінностей. Однак, і в контрольній і в експериментальній групах результати анкетування виявилися дещо вищими за результати контрольного тестування. А саме: високий рівень знань під час анкетування засвідчили по двоє осіб (відповідно 1,9% та 1,8% опитаних), однак ці показники не підтвердилися результатами опрацювання тестових питань, під час виконання яких високий рівень не одержав жоден респондент. Загалом результати свідчать про те, що опитані схильні частково завищувати рівень власної компетентності щодо порушеної проблеми.

Показники діяльнісного компонента визначають здатність майбутніх вихователів на практиці розвивати рольову діяльність дітей дошкільного віку в різних ситуаціях (під час занять, ігор, свят тощо) і репрезентують володіння студентами відповідними уміннями і навичками, а також здатність використовувати адекватні форми, прийоми, засоби, необхідні для ефективного розвитку рольової діяльності дітей дошкільного віку.

Такі низькі показники переконують у тому, що наявний рівень підготовки майбутніх вихователів до рольової діяльності дошкільників не відповідає вимогами сьогодення. Високого рівня ніхто не досягнув, натомість велика кількість опитаних з контрольної та експериментальної груп мають низький рівень 77,4% (82

студентів контрольної групи) та 84,9% (експериментальна група) та критичний – 9,4% (10 опитаних КГ) і 6,3% (7 опитаних ЕГ).

Про низький рівень розвитку діяльнісного компонента свідчать також результати аналізу звітної документації та спостереження за діяльністю студентів під час моделювання на аудиторних заняттях фрагментів занять, бесід, ігор для дітей дошкільного віку, проходження різних видів практики тощо.

Таблиця 3.3

Аналіз сформованості діяльнісного компонента готовності (результати анкетування)
(констатувальний етап експерименту)

Група респондентів	Рівні сформованості діяльнісного компонента							
	високий		достатній		низький		критичний	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Студенти 2 курсу (КГ)	-	-	14	13,2	82	77,4	10	9,4
Студенти 2 курсу (ЕГ)	-	-	15	13,4	90	84,9	7	6,3

Ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від уміння педагога аналізувати власні досягнення і труднощі, визначати проблеми і вирішувати їх, розвиватися у професійному й особистісному аспектах. Рефлексивний компонент готовності студентів до рольової діяльності покликаний окреслити рівень самооцінки розвитку професійних якостей, а також визначити готовність майбутнього вихователя до саморозвитку, самопізнання і самовдосконалення. Для отримання об'єктивних даних нами було використано результати анкетного опитування і тест «Готовність до саморозвитку» [3, с. 320]. Результати тестування наведено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Аналіз сформованості рефлексивного компонента готовності (результати тесту «Готовність до саморозвитку»)
(констатувальний етап експерименту)

Група респондентів	Рівні сформованості рефлексивного компонента							
	високий		достатній		низький		критичний	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Студенти 2 курсу (КГ)	22	20,8	54	50,9	25	23,6	5	4,7
Студенти 2 курсу (ЕГ)	20	17,9	60	53,6	29	25,9	3	2,7

Одержані результати засвідчили відносно високий рівень розвитку рефлексивного компонента готовності. Загалом більше 71% студентів контрольної та експериментальної груп мають високий і достатній рівень розвитку рефлексивного компонента. Як відомо, рефлексія як психологічний феномен сприяє досягненню поставлених цілей шляхом усвідомлення власних позитивних і негативних якостей, внутрішніх перешкод на шляху до успіху, сильних і слабких якостей особистості. Усвідомлення цих особливостей сприяє виробленню власної стратегії професійного розвитку.

Висновки. Отож, готовність студентів до рольової діяльності дітей дошкільного віку перебуває на досить низькому рівні, особливо когнітивний і діяльнісний компоненти, які забезпечують можливість реалізації цього процесу на практиці. Натомість, вищий рівень розвитку в студентів мають мотиваційно-цільовий і рефлексивний компоненти, які є рушійними силами для професійного розвитку і вдосконалення у різних напрямках.

Список використаних джерел:

1. Артюшина М.В. Методи і прийоми мотивування і стимулювання навчальної діяльності студентів / М.В. Артюшина // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – № 69. – С. 32

2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
3. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. – К.: Вища школа, 2004. – 336 с.
4. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. - Київ : Знання, 2004. - 307 с.

УДК 378.147.091.33:005.336.2

Н.В. Захарченко, м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Анотація. Стаття присвячена питанням професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема, формуванню їхньої ігрової компетентності, як одного з компонентів професійної компетентності, при вивченні загально-професійних і психолого-педагогічних дисциплін. У статті досліджено поняття «професійно-ігрова компетентність» як результат підготовки вчителя до використання ігрових технологій у їхній майбутній професійній діяльності. Підготовку студентів до використання ігрових технологій ми розглядаємо як процес формування у випускників педагогічного університету системи психолого-педагогічних, методичних, а також міждисциплінарних знань, розвитку загальних і спеціальних умінь, навичок, компетенцій, способів діяльності, становлення їхнього ціннісного ставлення до різних ігор, накопичення та збагачення суб'єктивного особистісного досвіду використання ігрових технологій. Під сформованістю професійно-ігрової компетентності вчителя ми розуміємо наявність у нього вміння організовувати ігрову діяльність учнів, грамотно її підбирати, аналізувати креативний і навчальний потенціал ігрового процесу. Тому в системі підготовки майбутніх учителів повинні забезпечуватися вимоги до високого рівня володіння грою, зумовлені специфікою об'єкту його професійної діяльності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність учителя, професійно-ігрова компетентність, ігрові технології навчання.

Abstract. The article is devoted to questions about professional training for future teachers, in particular, the formation of their game competence, as one of the components of professional competence, in the study of general-professional and psychological and pedagogical disciplines. The article examines the concept of “professional-gaming competence” as a result of teacher training for the use of game technologies in their future professional activities. The preparation of students for the use of game technologies is considered as a process of formation of the pedagogical university graduates of the system of psychological and pedagogical, methodological, as well as interdisciplinary knowledge, the development of general and special skills, attainments, competencies, modes of activity, the formation of their value relation to different games, accumulation and enriching the subjective personal experience of using game technologies. Under the formation of the teacher's professional-gaming competence, we understand the presence of his ability to organize the game activities of students, competently select it, analyze the creative and educational potential of the game process. Therefore, in the system of training future teachers must be provided with requirements for a high level of ownership of the game, due to the specifics of the object of his professional activities.

Key-words: competence, competency, professional competence of the teacher, professional-gaming competence, the game technology training.

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві зростає потреба у соціально та професійно активній і відповідальній особистості вчителя, готової до творчого пошуку, до інновацій. Реальне впровадження у шкільну буденність ідеї гуманізації освіти значною мірою визначається технологічною компетентністю нинішніх випускників педагогічних навчальних закладів.

Результати низки соціально-педагогічних і психолого-педагогічних досліджень переконують: для сучасної школи характерна яскраво виражена тенденція скорочення використання вчителями ігрових технологій, постійного зменшення часу на ігрову діяльність школярів.

Простір ігрової діяльності у сучасній школі постійно скорочується: навіть у молодшому шкільному віці гра на уроці займає не більше 12% - 15% навчального часу, у середніх класах – зменшується до 8% - 10%, а у старших класах дидактичні ігри практично не використовуються.

Така ситуація в сучасній освіті пов'язана із перенасиченням соціального (позашкільного) середовища дитини різноманітними іграми, в основному примітивними й одноманітними. Низька якість більшості комп'ютерних ігор, ігрових програм на телебаченні та в Інтернеті, їх агресивний натуралізм за відсутності психологічної, педагогічної та медичної експертизи, зростання ігрової залежності серед людей різного віку – все це призводить до дискредитації ідеї навчальних ігор і конкретних ігрових технологій в освіті. Однак, занижуючи значення ігрової діяльності учнів у навчальному процесі школи, суспільство суттєво втрачає у моральному, інтелектуальному, емоційно-вольовому розвитку дитини, у його фізичному та психічному здоров'ї. Оскільки ігрові технології володіють навчальним, виховним, коригувальним, психотерапевтичним потенціалом, то їх просто необхідно використовувати у навчальному процесі. Проблему використання ігор також актуалізує впровадження інноваційних технологій у навчальні заклади.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, вивчення практичної діяльності шкіл показали, що вчителі недостатньо готові до вибору, адаптації, а тим більше до проектування і грамотного використання на своїх уроках різних ігрових технологій. Ефективне впровадження у навчальний процес школи ігрових технологій ми пов'язуємо з цілеспрямованою підготовкою випускників у педагогічних університетах, із розвитком їхньої ігрової компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Психологічна концепція гри розглядається у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, які співвідносять поняття "гра" з поняттям "людська діяльність", виходячи з визначення діяльності як специфічної форми активного ставлення людини до світу, що проявляється в перетворенні останнього. Саме це положення стало основою для діяльнісного підходу, як важливої методологічної основи дослідження ділових ігор. Так, С. Рубінштейн вважає, що через гру особистість виражає своє ставлення до навколишньої дійсності [7, с. 146], а Л. Виготський установив механізм розвитку самого учасника гри за рахунок уявлюваної ситуації, що створюється в грі [3, с.234]. При цьому на першому плані – проблема мотивів і потреб, як центральна для розуміння рушійних сил розвитку особистості в грі. У грі виникає психологічно нова форма мотивів – узагальнені наміри особистості [9, с. 243].

У педагогіці вищої школи періодично і ситуативно виникає інтерес до використання ігрових технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя. Питання психолого-педагогічної підготовки вчителів до використання ігор у їхній професійній діяльності висвітлені у працях А. Вербицького, І. Зязюна, Н. Волкової, Н. Ничкало, Р. Гуревича, В. Сластьоніна та ін..

Проблеми розробки, впровадження і використання ділових ігор у навчально-виховному процесі висвітлені в працях Н. Борисової, А. Вербицького, О. Дубінчук, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, В. Рибальського, В. Ткаченко, О. Ханіної та інших науковців. Вони наголошують на тому, що на сучасному етапі саме ділові ігри є одним із дієвих засобів набуття професійних знань, умінь і навичок. Такі висновки підтверджують і практики.

Незважаючи на цінність вищеперерахованих досліджень, можливості розвитку ігрової компетентності у майбутніх учителів залишаються мало розробленими, майже відсутні наукові праці, присвячені процесу підготовки майбутнього вчителя до використання ігрових технологій у майбутній професійній діяльності.

Мета статті полягає у дослідженні поняття «ігрова компетентність» як результат підготовки майбутнього вчителя до використання ігрових технологій, можливості формування даного феномену при вивченні загально професійних і психолого-педагогічних дисциплін.

Основний виклад матеріалу. Вивчаючи педагогічні, психологічні, філософські, методичні, предметні дисципліни, студенти отримують досить різноманітні, але не досить систематизовані відомості про сутність ігрової діяльності, про роль гри для розвитку дитини, про особливості гри на уроках і у позаурочній діяльності, про окремі ігрові технології і техніку гри. Розрізнена, фрагментарна, нерідко суперечлива інформація про різні аспекти і потенційні можливості гри, відсутність власного практичного ігрового досвіду не дозволяють говорити про ефективну підготовку студентів до використання ігрових технологій.

Враховуючи основні задачі професійної підготовки майбутнього вчителя, ми розглядаємо підготовку студентів до використання ігрових технологій, як процес формування у них системи психолого-педагогічних, методичних, а також міждисциплінарних знань; розвитку загальних і спеціальних умінь, навичок, компетенцій, способів діяльності; становлення їхнього ціннісно-змістового ставлення до різноманітних ігор; накопичення і збагачення суб'єктивного особистісного досвіду використання ігрових технологій.

Результатом і одночасно показником ефективності підготовки студентів до використання ігрових технологій є їхня ігрова компетентність. На нашу думку, поняття «компетентність» є більш точним і переконливим, ніж поняття «готовність», воно дозволяє охарактеризувати якість професійної підготовки студентів у педагогічному навчальному закладі. На відміну від поняття готовності категорія компетентності включає суб'єктивний досвід майбутнього вчителя, що є особливо важливим.

Таким чином, компетентність – це специфічне утворення, характеристика особистості, що свідчить про її здатність і готовність виконувати певні функції у межах визначених компетенцій.

Компетенція – це інформаційна освіченість, наявність знань, умінь, навичок, способів діяльності в конкретній предметній галузі. Ми вважаємо, що ототожнювати поняття «компетентність» і «компетенція» недоцільно, так як у професійно-педагогічній практиці вони дещо відрізняють за змістом. Хоча деякі дослідники часто використовують ці поняття як конгруентні дефініції. Компетентність – більш широке поняття, ніж компетенція. Компетентність учителя, як інтегративна характеристика, складається із системи взаємопов'язаних і взаємозумовлених компетенцій. Можна стверджувати, що певним чином структурована сукупність компетенцій є основою становлення компетентності як професійно-особистісної якості вчителя.

Професійна компетентність учителя – це основний показник його професіоналізму, як особливої інтегративної якості особистості, що проявляється у різноманітній і багатогранній педагогічній діяльності [8, с. 92].

Професійну компетентність педагога розглядають у своїх працях Л. Васильченко, С. Гончаренко, А. Деркач, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Г. Назаренко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Семиченко та ін. Аналіз робіт цих науковців дає можливість визначити поняття «професійна компетентність учителя» як здатність до ефективного виконання професійної діяльності, що базується на фундаментальних, наукових знаннях і на емоційно-ціннісному ставленні до вчительської діяльності. Слушною є думка І. Зязюна, що «складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь» [6, с.112]. Отже, професійну компетентність учителя можна визначити як інтеграцію знань, досвіду та професійно значущих особистісних якостей, які відображають здатність педагога ефективно виконувати професійну діяльність і включають професіоналізм та педагогічну майстерність.

Нині є достатньо наукового і практичного матеріалу для визначення поняття «професійно-ігрова компетентність учителя». Поняття «ігрова компетентність» є видовим відносно поняття професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя.

Результатом ефективної підготовки випускника педагогічного навчального закладу до використання ігрових технологій у майбутній професійно-педагогічній діяльності має стати його ігрова компетентність.

Ігрова компетентність – це специфічна характеристика особистості вчителя, яка свідчить про його готовність і вміння ефективно застосовувати ігрові технології у своїй професійно-педагогічній діяльності. Виходячи з цього, під сформованістю професійно-ігрової компетентності вчителя ми розуміємо наявність у нього вміння організовувати ігрову діяльність учнів, грамотно її підбирати, аналізувати креативний і навчальний потенціал ігрового процесу. При цьому в системі підготовки майбутніх учителів повинні забезпечуватися вимоги до високого рівня володіння грою, зумовлені специфікою об'єкту його професійної діяльності. Для цього у навчальному процесі педагогічного навчального закладу повинні використовуватися ігрові методи навчання.

Методика формування у майбутнього вчителя вміння організовувати ігрову діяльність учнів включає в себе:

- принцип моделювання ігрових прийомів (принцип емоційно-стресового занурення в ігрову ситуацію, принцип взаємодії та взаємодоповнення реального оточення, принцип вільного сюжетно-рольового самовизначення, принцип контрастності ігрового матеріалу, принцип інформативності; принцип асоціативно-образного мислення; принципи ігрового діалогу);

- навчальні задачі з формування установки на ігрову взаємодію з дітьми, що пов'язана зі стимулюванням творчих здібностей обох сторін і виведення ігрової майстерності студента на рівень, при якому його педагогічні цілі ідентифікуються з його індивідуальними потребами;

- адаптацію ігрових прийомів навчально-педагогічного тренінгу до розв'язання психолого-педагогічних задач, що розширюють діапазон для індивідуальної творчої діяльності майбутніх учителів (це пов'язане з сюжетним оновленням дидактичного матеріалу; зміною правил гри відповідно до конкретної педагогічної задачі; рольовою модифікацією учасників гри тощо);

- кількісні та якісні критерії формування професійно-ігрової компетентності майбутнього вчителя (здатність студента до мобільності використання організаційних форм гри; здатність до асоціативно-образного мислення; вміння вільно маніпулювати реальним та уявним ігровим простором і мовою; вміння моделювати діалогічні ситуації та забезпечувати оптимальну комунікативність ігрового поля; здатність до рольової багатфункціональності).

Отже, професійно-ігрову компетентність майбутнього вчителя необхідно розглядати і як результат професійно-педагогічної підготовки в педагогічному навчальному закладі, і як найважливішу умову ефективності майбутньої педагогічної діяльності.

Уміння організовувати ігрову діяльність школярів як складова частина ігрової компетентності вчителя включає певні знання, вміння та навички студентів.

У галузі *знань* у цьому контексті розглядається таке:

- знання емоційних особливостей школярів відповідно до їхнього віку;

- уявлення про емоційно-розвивальний і розважальний потенціал гри;
- знання мети, задач і функцій пізнавально-розвивальної гри;
- знання конкретних дидактичних і розвивальних ігор, які дозволяють ефективно реалізувати пізнавально-розвивальну функцію гри відповідно до педагогічних і методичних задач;
- знання способів і прийомів моніторингу, пов'язаного з діагностичним потенціалом певної гри, що дозволяє здійснити діагностику психічного стану та індивідуальних особливостей школярів;
- знання можливостей гри у формуванні вмінь мовної взаємодії дітей;
- знання етнічної та соціокультурної сутності гри;
- знання основ терапії та її можливостей в організації ігрової діяльності школярів.

Стосовно умінь і навичок, пов'язаних із готовністю використовувати гру у педагогічній діяльності, то студент повинен *уміти*:

- створювати емоційно-позитивний настрій учасників гри, тобто вміння організувати гру та задіяти у ній школярів;
- організувати пізнавальну або розвивальну гру з позитивним кінцевим результатом;
- використовувати гру як засіб діагностики розвитку дітей та їхнього стану;
- розвивати у дітей здібність вступати в контакт зі своїми однолітками, виконуючи загальноприйняті норми спілкування.

Зміст навчального процесу професійної підготовки майбутніх педагогів має бути спрямований на створення теоретичного фундаменту для розвитку готовності студентів до ігрової взаємодії зі школярами.

Ігрова компетентність також може мати потенційний чи реальний характер, бути відкритою чи латентною. Особливістю ігрової компетентності є також її суперечливість – протиріччя між стабілізацією інваріантної сторони та динамічністю варіативної. Незмінність (інваріантність) стосується сутності даного феномену: ігрові технології повинні стати стійкою професійною цінністю випускників педагогічного університету, займати пріоритетні позиції у ціннісній ієрархії. Позитивне сприйняття ігрових технологій майбутніми вчителями є стабільним. Варіативність пов'язана із постійним оновленням змістового аспекту ігрової компетентності, з появою нових ігрових технологій. Варіативність залежить від соціально-культурних умов, від наявності інновацій, від традицій конкретного навчального закладу. Варіативність вказує на те, що ігрова компетентність – це мінливе соціокультурне та професійно-особистісне утворення.

Ігровій компетентності властиві також динамічність і стабільність, які між собою взаємопов'язані. Динамічність пов'язана з тим, що у навчальний процес постійно включаються нові ігри, а інші ігри втрачають свою значущість та актуальність. Стабільність свідчить про те, що накопичені психологічною та педагогічною теорією і багатовіковою практикою базові знання, вміння, досвід дозволяють студентам оволодіти необхідним рівнем ігрової компетентності.

Висновки. Результатом і одночасно показником ефективності підготовки студентів до використання ігрових технологій є їхня ігрова компетентність – специфічна характеристика особистості вчителя.

Ігрову компетентність можна розглядати, з одного боку, в якості компонента професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, а з іншого – як достатньо самостійний феномен. Ми розглядаємо ігрову компетентність педагога як цілісний конструкт професійно-особистісного рівня, що забезпечує ефективність використання ним різних ігрових технологій у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н. П. Гра як активний метод підготовки майбутніх вчителів до педагогічної комунікації / Волкова Н. П. // Творча особистість учителя: проблеми теорії та практики : зб. наук. праць / О. Г. Мороз, Н. В. Гузій. – К. : НПУ, 2003. – С. 132–141.
2. Воровка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. І. Воровка. – Тернопіль, 2007. – 22 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика. – 1991. – 479 с.
4. Назаренко Г. І. Професійна компетентність особистості викладача післядипломної педагогічної освіти / Г. Назаренко // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2. – С. 80.
5. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
7. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93–94.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

ВІДПОВІДНІСТЬ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УМОВАМ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. Стаття присвячена аналізу сучасних інформаційних технологій на відповідність умовам формування англomовної комунікативної компетентності студентів з метою характеристики доцільності їх використання для розширення комунікативних знань, удосконалення умінь і навичок майбутніх фахівців, а також їх готовності і спроможності до розв'язування комунікативних задач. Застосування автентичних аудіовізуальних засобів навчання дозволить дотримуватися загальних принципів дидактики, їх тематика має охоплювати всі сфери спілкування (особистісну, публічну, освітню, професійну), яке повинно здійснюватися в англomовному комунікативному середовищі. Сучасні інформаційні технології є ресурсом і потужним джерелом інформації для блоку культурологічних і гуманітарних дисциплін. Асинхронна комунікація, спілкування з роботами допомагає студентам подолати психологічні перешкоди, страх, невпевненість, які виникають при безпосередньому спілкуванні. Можливість здійснювати спілкування з усім світом за допомогою мережних мобільних та комп'ютерних програм, працевлаштовуватися закордоном, подорожувати до різних країн сприяє розвитку мотивації студентів до вивчення англійської мови. Сучасні інформаційні технології і створені на їх основі засоби навчання надають студенту можливість в зручному для нього індивідуальному темпі вивчати теорію, набувати практичних навичок і вмінь шляхом тренувальних дій та здійснювати самоконтроль.

Ключові слова: сучасні інформаційні технології, англomовна комунікативна компетенція, спілкування, англomовне комунікативне середовище.

Abstract. The article deals with the analysis of modern information technologies for compliance with the conditions of the formation of students English-language communicative competence in order to characterize the expediency of their use for expanding communicative knowledge, improving the skills and abilities of future specialists, as well as their readiness and ability to solve communication problems. The use of authentic audiovisual means of study will adhere to the general principles of didactics, their subject matter should cover all spheres of communication (personal, public, educational, professional), which should be carried out in the English-speaking communicative environment. Modern information technology is a resource and powerful source of information for the block of cultural and humanitarian disciplines. Asynchronous communication, communication with robots helps students to overcome psychological impediments, fear, uncertainty that arise in face to face communication. Ability to communicate with the whole world through the network of mobile and computer programs, to work abroad, travel to different countries contributes to the development of students' motivation to learn English. Modern information technologies and the training tools created on their basis give the students an opportunity to study the theory in a convenient for them individual rate, to acquire practical skills and abilities through training actions and to carry out self-control.

Key words: modern information technologies, English language communicative competence, communication, English-speaking communicative environment.

Вступна частина. Сфера застосування комп'ютерної техніки в освіті постійно розширюється: від використання комп'ютера і супутніх йому інформаційних технологій як об'єкта вивчення до широкого використання його як засобу для інтенсифікації навчального процесу із загальноосвітніх дисциплін, стверджує професор Гуревич Р.С. [3]. При цьому освіта сприймається не лише як засіб отримання знань, а й як спосіб, за допомогою якого студенти можуть самостійно отримувати певний обсяг теоретичних знань, практичних умінь та навичок. Умови сьогодення диктують необхідність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології, які виступають потужним інструментом у процесі навчання іноземної мови та набуття комунікативних навичок, необхідних у подальшій професійній діяльності. Нові технології надають людям нові способи спілкування іноземною мовою між собою у тому числі і шляхом усного мовлення. Ці технології пропонують вчителям нові можливості для формування іншомовної лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволить студенту ефективно здійснювати міжкультурну і міжособистісну комунікацію.

Постановка проблеми. Завданнями даної статті є проаналізувати відповідність певних сучасних інформаційних технологій умовам формування англомовної комунікативної компетентності студентів з метою характеристики доцільності їх використання для розширення комунікативних знань, удосконалення умінь і навичок майбутніх фахівців, а також їх готовності і спроможності до розв'язування комунікативних задач.

Аналіз досліджень і публікацій у досліджуваній області. Вивченню проблем використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов у вищих і середніх навчальних закладах присвячені праці таких українських учених як Т.А. Борова, О.М. Гавриленко, І.А. Вяхк, А.М. Гуржій, О.Ю. Коваленко, Л.І. Морська, Е.Л. Носенко, Т.О. Пахомова, І.С. Юцевич та ін. Серед зарубіжних фахівців цю тему вивчали Р. Годвін-Джоунс, В. Джеймс, Г. Кеслер, Е. Котос, Є.С. Полат, С. Томас, Н.М. Удіна, В. Хегелгеймер, К. Чапел, Д. Чун та інші. Проте, здійснені дослідження не виснажують усіх аспектів проблем використання сучасних інформаційних технологій у навчанні іноземних мов, зокрема у формуванні англомовної комунікативної компетентності студентів. Постійне оновлення комп'ютерних технологій, швидкий розвиток науково-технічного прогресу вимагає відповідної модернізації навчального процесу, пошукової діяльності щодо їх використання.

Виклад основного матеріалу. Професор Пахомова Т.О. проводила дослідження впливу умов на процес формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів на основі лінгвосоціокультурного підходу. У результаті дослідження науковець прийшла до висновку, що підвищення ефективності процесу формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів визначається дотриманням певних умов лінгвосоціокультурної спрямованості, серед цих умов найважливішими є такі: 1) використання комплексу тематично організованих автентичних матеріалів лінгвосоціокультурного характеру; 2) вивчення англійської мови у взаємозв'язку з блоком культурологічних і гуманітарних дисциплін (принцип міжпредметної інтеграції); 3) інтерактивне включення в англомовну комунікацію на основі використання методів і прийомів контекстно-комунікативної технології; 4) формування мотивації студентів; 5) створення сприятливого соціально-психологічного клімату [5].

Спробуємо проаналізувати чи відповідають сучасні інформаційні технології, метою застосування яких є формування англомовної комунікативної компетентності студентів, умовам її формування, визначеним професором Пахомовою Т.О. Слід зазначити, що, як і більшість дослідників, ми розуміємо англомовну комунікативну компетентність як характеристику особистості і як сукупність її комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, тобто здатність не тільки володіти знаннями, але і потенційно бути готовим їх застосовувати в нових ситуаціях [2]. А сучасні інформаційні технології ми розглядаємо як інформаційні технології, що засновані на використанні сучасних комп'ютерних та мережних засобів [1].

Згідно *першої умови*, використання комплексу тематично організованих автентичних матеріалів лінгвосоціокультурного характеру, застосування автентичних аудіовізуальних засобів навчання дозволить дотримуватися загальних принципів дидактики, їх тематика має охоплювати всі сфери спілкування (особистісну, публічну, освітню, професійну). Цій умові, на нашу думку, відповідають програмні продукти, розміщені на сайтах «Learning English» (<https://learningenglish.voanews.com>) та «LearnEnglish» (<http://learnenglish.britishcouncil.org>), на яких публікуються світові новини бізнесу, науки, культури, повсякденного життя, та які є найбільш потужним джерелом різноманітних мультимедійних технологій і ресурсів лінгвосоціокультурного характеру. На сайті «Real English» (<https://www.real-english.com>) можна знайти онлайн-відео-бібліотеку спонтанних діалогів з перехожими на вулицях англомовних країн. Ці діалоги організовані за тематичними, граматичними та функціональними критеріями та використовуються в інтерактивних вправах. «Включення» різних акцентів та «реальних людей» (не акторів) підтверджує автентичність комунікативних ситуацій та відображає дійсний стан англійської мови як міжнародної. Сайт має також мобільну версію, що дозволяє користуватися ним у будь-якому місці та у будь-який час.

Другій умові формування англомовної комунікативної компетентності, вивчення англійської мови у взаємозв'язку з блоком культурологічних і гуманітарних дисциплін (принцип міжпредметної інтеграції), відповідає використання відповідних сайтів англійською мовою. Наприклад, цікавим ресурсом і джерелом інформації для блоку культурологічних і гуманітарних дисциплін є сайт «TED Talks» (www.ted.com/talks), який присвячений поширенню ідей, як правило, у формі коротких, потужних розповідей (18 хвилин або менше) талановитих людей з кожної дисципліни та культури про їхні життєві пригоди, успіхи і досягнення, які прагнуть глибшого розуміння світу. Вони вірять в здатність ідей змінювати ставлення до життя і, в кінцевому рахунку, світ. На TED.com створено центр вільних знань сучасних мислителів світу, спільноти зацікавлених людей для взаємодії з ідеями та один з одним. Вивчаючи методику навчання англійської мови можна використовувати сайти «TeachingEnglish» (www.teachingenglish.org.uk) та «Learning English» (<https://learningenglish.voanews.com/p/6764.html>), які надають студентам доступ до різних ресурсів та способів вивчення граматичних явищ. На веб сайті «Learning English» у розділі «Everyday Grammar TV» (<https://learningenglish.voanews.com/z/4716>) розміщено більше сотні відео уроків з конкретних граматичних тем, наприклад, вживання прийменників, прислівників, фразових дієслів, тощо. Значної уваги заслуговує веб сайт

«American English for English Language Teachers Around The World» (<https://americanenglish.state.gov/about-us>). Цей веб-сайт є ресурсним центром для навчання та вивчення американської англійської мови, літератури та культури. На ньому розміщені різноманітні цікаві навчальні матеріали та ресурси для вчителів. І викладачі, і студенти знайдуть нові способи вивчення англійської мови та отримання додаткової інформації про США. Та найбільше і особливе місце на цьому веб сайті займає розділ для професійного розвитку вчителів англійської мови (<https://americanenglish.state.gov/teachers-corner>). Тут розміщено цілий ряд методичних ресурсів: відео матеріали вебінарів з розвитку чотирьох видів мовлення, тексти і відеоматеріали про життя і культуру Сполучених Штатів, тексти пісень, ігор для вивчення англійської мови. Тут можна дізнатися про нові способи навчання читання, аудіювання, говоріння та письма, а також про нові дослідження у сфері оцінювання, знайти творчі нестандартні способи навчання граматики англійської мови, створити свою професійну мережу, сформулювати нові професійні навички, навчитись запроваджувати на своїх уроках інформаційні комунікативні технології, критичне мислення та стати професійним педагогом. Сайт «English learning resources» (<https://linguapress.com/>) – це портал для викладачів та студентів англійської мови як іноземної, що пропонує ряд безкоштовних онлайн-ресурсів, методичних матеріалів, тощо. Значної уваги заслуговує веб сайт «American English for English Language Teachers Around The World» (<https://americanenglish.state.gov/about-us>). Цей веб-сайт є ресурсним центром для навчання та вивчення американської англійської мови та культури. На ньому розміщені різноманітні цікаві навчальні матеріали та ресурси для вчителів. І викладачі, і студенти знайдуть нові способи вивчення англійської мови та отримання додаткової інформації про США. Метою веб-сайту «TED-Ed» («Уроки TED-Ed, якими варто поділитися» <https://ed.ted.com/featured/MmcBZPTg>) є розповсюдження ідей креативних вчителів та студентів по всьому світу, оскільки сайт забезпечує їх можливістю створювати на своїх сторінках власні інтерактивні уроки.

Інтерактивне включення студентів в англійськомовну комунікацію на основі використання методів і прийомів контекстно-комунікативної технології, що є *третьою умовою* формування англійськомовної комунікативної компетентності, розглядається науковцями як створення мовного середовища, яке активно включає студентів в англійськомовну комунікацію [4; 5]. У контексті цього питання особливе значення має діалог, оскільки доведено, що оволодіння іноземною мовою найефективніше відбувається в умовах лінгвосоціальної взаємодії, міжособової комунікації. Таку взаємодію надають мережеві комунікативно орієнтовані середовища. Неможливо сьогодні уявити наше життя без аудіо та відео зв'язку за допомогою такого додатку як Skype – безкоштовного програмного забезпечення з закритим кодом, що забезпечує текстовий, голосовий та відеозв'язок через Інтернет між користувачами комп'ютерів. За останні десятиліття з'явилась велика кількість комп'ютерних та мобільних додатків, такі як Facebook, Twitter, HangOut, YikYak, Snapchat, Viber, WhatsApp, Instagram, I.am.here, AutisMateLite та багато інших. Вони забезпечують різні види спілкування (вербальне і невербальне, усне і письмове, безпосереднє і опосередковане, індивідуальне і групове, монологічне і діалогічне, тощо). Ця взаємодія може відбуватися як між людьми всього світу, так і в радіусі певної відстані (YikYak), з людьми з особливими потребами, наприклад, з тими, хто переніс інсульт і не може розмовляти, рухатися (I.am.here), або з тими, хто страждає на аутизм (AutisMateLite).

Можливість здійснювати спілкування з усім світом за допомогою вищевказаних додатків та комп'ютерних програм, працевлаштовуватися за кордоном, подорожувати до різних країн сприяє розвитку мотивації студентів до вивчення англійської мови, яка є міжнародною та найпоширенішою мовою світу, а це відповідає *четвертій умові* формування англійськомовної комунікативної компетентності студентів. Соціальні медіа-додатки, такі як Facebook, Youtube, Instagram, Twitter, Tumbler, Skype, WeChat, Google+ та інші, що стали дуже популярними у багатьох частинах світу, можна використовувати для організації співпраці зі студентами інших країн, створити закриті групи у соціальних мережах, в межах яких піднімати питання для обговорення проблем з тем, що вивчаються на заняттях, організувати паралельне із закордонними навчальними закладами об'єднане викладання дисциплін за допомогою блогів, організувати міжнародні проекти в позакласний час, обмін відеороликами, створеними студентами, з тем, що вивчаються. Такі заходи будуть також підвищувати мотивацію до вивчення англійської мови.

Оскільки письмо належить до продуктивного виду мовленнєвої діяльності, за допомогою якого можна висловлювати свої думки, то комунікація у письмовій формі також активно сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів. Асинхронна письмова комунікація в соціальних мережах знімає психологічну напругу, яка виникає при безпосередньому контакті з людиною, це відповідає *п'ятій умові* формування англійськомовної комунікативної компетентності – створення сприятливого психологічного клімату. Не викликає психологічних проблем і спілкування з роботами на сайтах ToLearnEnglish.com (www.tolearnenglish.com/free/celebs/alice.php), Chat and Practice English with Andy (<https://andychatbot.com/>). Одним із прикладів опосередкованого спілкування є презентації з закадровими коментарями – це спосіб, який дозволяє студентам коментувати презентацію без фізичної присутності. Він надає можливість підготувати свій виступ заздалегідь і читати його під час аудіозапису. Такий вид спілкування є складовою діяльністю розвитку мовленнєвих навичок, він також допомагає студентам подолати психологічні перешкоди, страх, невпевненість,

які виникають при безпосередньому спілкуванні. Для створення презентації з закадровими коментарями можна використати програмне забезпечення Microsoft PowerPoint, яке дозволяє створювати власні слайд-шоу. Функція запису і зберігання аудіо надає можливість додавати розповідь до кожного слайду. Робити відео записи зображення з екрану власного комп'ютера та з власними коментарями, тобто створювати скрінкаст (screencast), для демонстрації під час дистанційного навчання допоможуть програмні забезпечення такі як Camtasia, яке потрібно придбати для використання або безкоштовне програмне забезпечення Quicktime, яке автоматично поставляється разом з програмним забезпеченням комп'ютерів Mac.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проаналізовані нами сучасні інформаційні технології відповідають умовам англомовної комунікативної компетентності студентів та здатні сприяти її формуванню за умови дотримання методичних, дидактичних, педагогічних та психологічних принципів. Сучасні інформаційні технології і створені на їх основі засоби навчання надають студенту можливість в зручному для нього індивідуальному темпі вивчати теорію, набувати практичних навичок і вмій шляхом тренувальних дій, здійснювати самоконтроль.

Описані вище технології можуть бути використані в системі освіти України для залучення актуальних та корисних матеріалів на заняттях з англійської мови з формування навичок і вмій англомовного мовлення. Для ефективного їх впровадження необхідно оптимізувати реалізацію державних програм, спрямованих на інформатизацію і комп'ютеризацію навчального процесу, створити базу даних існуючих уже ресурсів, Інтернет-інструментів та програмного забезпечення у викладанні англійської мови. Подальший науковий пошук буде здійснюватися у дослідженні технологій, які допоможуть студентам у вивченні мови на особистому психологічному та ментальному рівні, наприклад удосконалення способів і шляхів запам'ятовування лексики, подолання психологічних перешкод, тощо.

Список використаних джерел:

1. Борова, Т.А. Інноваційні інформаційні технології у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням студентам вчз / Традиції та новації сучасної освіти в Україні. – "Наука і освіта", №3, 2013. – С. 25-28.
2. Галицька, М.М. Складові комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів / Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання, 2015, № 2 (10). – С.39-47. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_2_6.
3. Гуревич, Р.С. Сучасні комп'ютерні технології як засіб інтердисциплінарного навчання / Р.С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук. пр. – Випуск 40. – Київ-Вінниця, 2014. – 491 с.
4. Зубенко, Т.В. Організаційно педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи: дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.04 – теорія та методика проф. освіти / Т.В. Зубенко ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 254 с. Режим доступу: http://93.183.203.244:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/758/dis_Zubenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Пахомова, Т.О., Сенченко, Я.С. Формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів в умовах лінгвосоціокультурного підходу / Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2013. – № 1 (5). – С. – 59-64.
6. Chapelle, C. (2013). Computer-Assisted Language Learning Effectiveness Research. *English Publications*. 209. Retrieved from https://lib.dr.iastate.edu/engl_pubs/209
7. Chun, D.M. (2016). The role of technology in SLA research. *Language Learning & Technology*, 20 (2), pp. 98–115. Retrieved from <http://lt.msu.edu/issues/june2016/chun.pdf>
8. Chun, D. M., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *Modern Language Journal*, 100(1), pp. 64–80.
9. Godwin-Jones, R. (2009). Focusing on form: Tools and strategies. *Language Learning & Technology*, 13(1), 5-12. Retrieved from <http://lt.msu.edu/vol13num1/emerging.pdf>

ФУНКЦІЇ МАЙБУТНЬОГО КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ МУНІЦИПАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ

Анотація. Метою статті є визначити та схарактеризувати функції майбутнього конкурентоспроможного фахівця, без яких неможлива розробка моделі професійної підготовки фахівця муніципальної економіки. Вивчено педагогічний досвід з проблеми знань, умінь, навичок економіста (І. Зинов'єв); здійснено аналіз освітньо-професійної програми підготовки магістра за спеціальностями галузі знань 0305 – Економіка та підприємництво. Детально досліджено вимоги до знань, вмінь та навичок, що висуваються до фахівця муніципальної економіки в програмах нормативних дисциплін «2.3.2. Управління міжнародною конкурентоспроможністю», «2.4.3. Конкурентоспроможність підприємства». Проведена робота дозволила виокремити та схарактеризувати функції майбутнього конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки, як-от: аналітико-прогнозувальна, ідентифікувальна, формувальна, управлінська, оцінювальна. Дійшли переконання, що в схарактеризованих функціях майбутнього конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки знайшли своє відображення результати навчання, що свідчить про відповідність наробок дослідження новій методології та новій парадигмі навчання, адже, ключовими поняттями в Європейському освітньому просторі є результати навчання та компетентності.

Ключові слова: майбутній конкурентоспроможний фахівець, муніципальна економіка; модель конкурентоспроможного фахівця, функції; знання, вміння, навички; результати навчання.

Abstract. The aim of the article is to define and characterize the functions of the future competitive professional, which represent a core component for the professional training of in the field of municipal economy. Pedagogical experience on the problem of knowledge, skills, and competences of the economist has been studied (I. Zinov'yev); the analysis of educational and professional program of the Master's degree professional training has been done (Economy and enterprise). The demands to the knowledge, skills and competences of the future municipal economy professional that are described in the curricula of the normative disciplines have been thoroughly studied. On the ground of the work done we have defined and characterized the following functions of the future competitive professional of the municipal economy: analytical and forecasting, identifying, forming, administrative and evaluative. In the article, a conclusion has been made that the functions of the future competitive professional of the municipal economy identified and characterized as the result of the research reflect the learning outcomes. This proves the fact that the findings correspond to the new methodology and new paradigm of education, as the key concepts of the European educational system are learning outcomes and competences.

Key words: future competitive professional; municipal economy; model of the competitive professional; functions; knowledge, skills, habits, learning outcomes.

Постановка проблеми. Ефективна професійна підготовка майбутнього конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки має орієнтуватися на модель майбутнього конкурентоспроможного фахівця як на свій кінцевий результат. Разом з тим, розробка такої моделі є неможливою без виявлення його функцій, адже за визначенням, «модель фахівця» – це «опис упорядкованої сукупності професійних цілей, функцій і якостей фахівців, що необхідні і достатні для ефективної його діяльності відповідно до потреб окресленої виробничої сфери» [2].

Аналіз попередніх досліджень. При виокремленні функцій майбутнього конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки ми виходили з декількох факторів. В нагоді став підхід І. Зинов'єва [1] до формування професійної моделі економіста-випускника ВНЗ. Згідно з цим підходом:

– Економіст має знати: основи та принципи функціонування ринкової економіки; фактори зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на діяльність підприємства; стан та тенденції розвитку ринку продукції; основи підприємницької діяльності; менеджмент, маркетинг та основи господарського права; управлінський, фінансовий і податковий обіг; методичні підходи до планування й прогнозування діяльності підприємства; поточні потреби в ресурсному забезпеченні виробництва продукції, організаційні форми діяльності різноманітних формувань, їхній передовий досвід.

– Економіст має вміти: виявляти тенденції й закономірності зміни показників, що характеризують економічну ефективність виробництва; розробляти й здійснювати заходи, що сприяють переходу на більш

прогресивні форми економічної роботи; розробляти бізнес-план і забезпечувати його виконання; аналізувати фінансову діяльність підприємства; вступати в ділові стосунки з суб'єктами підприємницької діяльності; консультувати працівників підприємства з економічних питань, що їх цікавлять; обґрунтовувати варіанти управлінських рішень, що ними висувуються; проводити соціологічні дослідження; оцінювати й аналізувати результати діяльності працівників; зберігати комерційну таємницю.

– Економіст має володіти: навичками управлінського спілкування, навичками користування комп'ютером і сучасними засобами зв'язку; методикою аудиторської діяльності; навичками правового забезпечення рекомендованих засобів; навичками складання контрактів, договорів та іншої документації; навичками мотивації ефективної діяльності працівників.

Автор зазначає, що для економіста важливим є вміння логічно розмірковувати, розподіляти проблему на складові, оцінювати їх та робити загальний висновок. Важливим є вміння прогнозувати й бачити перспективу, аргументувати, бути конкурентоспроможним, правильно оцінювати стан справ тощо.

Вчений доходить переконання, що в цілому модель економіста підприємства містить такі компоненти:

- професіограму як опис психологічних норм і вимог до діяльності й особистості фахівця;
- професійно-посадові вимоги (ППВ), опис конкретного змісту діяльності фахівця, який визначає, що і як він має робити при вирішенні професійних завдань в умовах конкретної посади. ППВ містять перелік мінімуму професійних знань, що ними має володіти фахівець для забезпечення необхідного рівня професійної діяльності;
- кваліфікаційний профіль об'єднання необхідних видів професійної діяльності й рівня їх кваліфікації.

Метою статті є визначення та опис функцій майбутнього конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки на підставі аналізу педагогічного досвіду з проблеми та галузевих стандартів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою деталізації функцій майбутнього конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки здійснено аналіз освітньо-професійної програми підготовки магістра за спеціальностями галузі знань 0305 – Економіка та підприємництво [3]. Особливу увагу приділено аналізу нормативних дисциплін «2.3.2. Управління міжнародною конкурентоспроможністю», «2.4.3. Конкурентоспроможність підприємства», адже вони містять вимоги до знань, умінь та навичок майбутнього конкурентоспроможного фахівця-економіста.

Так, акцентуємо увагу на тому, що метою першої дисципліни (Управління міжнародною конкурентоспроможністю) є *формування у студентів розуміння умов, факторів та механізмів досягнення високих конкурентних позицій суб'єктів міжнародних економічних відносин на світовому ринку, набуття вмінь прийняття ефективних управлінських рішень* (виділено нами О.Ільєнко). Зазначимо, що при визначенні поняття «конкурентоспроможність фахівця» ми виходили з того, що в її основі лежать три групи якостей, важливе місце серед яких належить саме лідерським якостям, якостям приймати ефективні управлінські рішення. Завданням курсу є вивчення природи і закономірностей розвитку конкуренції у світогосподарському просторі; системної сутності міжнародної конкурентоспроможності підприємств, галузей, регіонів та національних економік в умовах економічної глобалізації, показників та факторів її формування; міжнародних стратегій конкурентної поведінки та оцінювання їхньої ефективності. Предметом дисципліни виступають відносини між суб'єктами міжнародного бізнесу з приводу формування та реалізації їхніх конкурентних переваг в умовах глобалізації.

Щодо дисципліни «Конкурентоспроможність підприємства», то в програмі зазначається, що її метою є формування у студентів *теоретичних знань і практичних навичок щодо управління конкурентоспроможністю підприємств у сучасних умовах господарювання* (виділено нами О. Ільєнко). Вважаємо за доцільне зазначити, що в ситуації економічної нестабільності, коли має місце спад виробництва, актуальності набуває проблема конкурентоспроможності підприємств, виробництв тощо, що, у свою чергу, напряму залежить від конкурентоспроможності фахівців. Завдання курсу полягає у вивченні теорії, вітчизняного і світового досвіду оцінювання та управління конкурентоспроможністю підприємств. Предметом дисципліни виступають сучасні концепції, методичні підходи до оцінювання конкурентоспроможності підприємства та управління нею.

Звертаємо увагу, що формування навичок оцінювання конкурентної поведінки підприємства є одним із завдань не тільки вищеназаних дисциплін, але й курсу «2.1.3. Мікроекономічний аналіз». Проблема підвищення конкурентоспроможності підприємства, що її має вирішити сучасний фахівець, розглядається й в програмі дисципліни «2.5.1. Фінансовий менеджмент».

На підставі аналізу педагогічного досвіду І. Зинов'єва [1], а також спираючись на вимоги до знань, умінь та навичок, що висувуються до фахівця муніципальної економіки в освітньо-професійній програмі підготовки магістра за спеціальностями галузі знань 0305 – Економіка та підприємництво [3], у дослідженні нами визначено та схарактеризовано основні функції майбутнього конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки, як-от:

- *аналітико-прогнозувальна* – що забезпечується здатністю аналізувати конкурентоспроможність

підприємств галузі муніципальної економіки; аналізувати і прогнозувати характер та глибину конкурентної взаємодії суб'єктів муніципальної економіки; аналізувати умови розвитку економічної діяльності в секторально-галузевому і регіонально-країновому розрізі; аналізувати і застосовувати інструменти і механізми конкурентної політики на різних фазах конкурентної взаємодії суб'єктів муніципальної економіки тощо;

– *ідентифікувальна* – яка передбачає здатність фахівця виявляти тенденції й закономірності зміни показників, що характеризують економічну ефективність суб'єктів муніципальної економіки; ідентифікувати фактори і механізми формування конкурентоспроможності суб'єктів муніципальної економіки; ідентифікувати галузеві та секторальні імперативи формування конкурентних переваг суб'єктів муніципальної економіки; виявляти ключові проблеми забезпечення міжнародної конкурентоспроможності суб'єктів муніципальної економіки та способи їх розв'язання; ідентифікувати всі види конкурентних переваг, якими володіє підприємство, визначати ті, що мають бути досягнутими в майбутньому для поліпшення його конкурентоспроможності; визначати масштаби конкурентного середовища підприємства галузі муніципальної економіки тощо;

– *формувальна* – яка забезпечується здатністю використовувати чинники конкурентоспроможності для створення конкурентних переваг підприємств галузі муніципальної економіки; обґрунтовувати організаційно-технічні рішення щодо підвищення якості діяльності підприємств галузі муніципальної економіки; розробляти й здійснювати заходи, що сприяють переходу на більш прогресивні форми їхньої економічної роботи тощо;

– *управлінська* – що передбачає здатність фахівця розробляти й упроваджувати системи управління конкурентоспроможністю підприємств галузі муніципальної економіки; економічно обґрунтовувати та конкретизувати функції управління конкурентоспроможністю підприємств галузі муніципальної економіки; володіти навичками управлінського спілкування тощо;

– *оцінювальна* – яка забезпечується спроможністю оцінювати конкурентоспроможність підприємств галузі муніципальної економіки; виконувати розрахунки, пов'язані з оцінюванням рівня конкуренції в галузі; оцінювати розстановку сил на ринку; застосовувати моделі та методики оцінювання конкурентоспроможності підприємств галузі муніципальної економіки; оцінювати й аналізувати результати діяльності працівників галузі муніципальної економіки тощо.

Висновки. Узагальнюючи, наведемо сформульовані нами прогнозовані результати навчання, в яких знайшли своє відображення схарактеризовані вище функції майбутнього конкурентоспроможного фахівця муніципальної економіки. Серед них:

Майбутній конкурентоспроможний фахівець муніципальної економіки має знати: основи та принципи функціонування ринкової економіки; фактори зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на діяльність підприємства муніципальної економіки; стан та тенденції розвитку ринку продукції; основи підприємницької діяльності; менеджмент, маркетинг та основи господарського права; управлінський, фінансовий й податковий обіг; методичні підходи до планування й прогнозування діяльності підприємства муніципальної економіки тощо;

Майбутній конкурентоспроможний фахівець муніципальної економіки має вміти: виявляти тенденції й закономірності зміни показників, що характеризують економічну ефективність діяльності підприємства муніципальної економіки; розробляти й здійснювати заходи, що сприяють переходу на більш прогресивні форми економічної роботи; розробляти бізнес-план і забезпечувати його виконання; аналізувати фінансову діяльність підприємства муніципальної економіки; вступати в ділові стосунки з суб'єктами підприємницької діяльності; консультувати працівників підприємства муніципальної економіки щодо питань, які їх цікавлять; обґрунтовувати варіанти управлінських рішень, що ними висуваються; проводити соціологічні дослідження; оцінювати й аналізувати результати діяльності працівників галузі муніципальної економіки; зберігати комерційну таємницю тощо.

Майбутній фахівець муніципальної економіки має володіти: навичками управлінського спілкування, навичками користування комп'ютером і сучасними засобами зв'язку; методикою аудиторської діяльності; навичками правового забезпечення рекомендованих засобів; навичками складання контрактів, договорів та іншої документації; навичками мотивації ефективної діяльності працівників галузі муніципальної економіки тощо.

Список використаних джерел:

1. Зінов'єв І.Ф. Конкурентоспроможність економічних кадрів [монографія] / І.Ф. Зінов'єв, О.І. Трохимець. – Сімферополь: ПП Підприємство «Фенікс», 2008. – 134 с.
2. Левочко М. Т. Професійна підготовка майбутніх фахівців економічної галузі: теорія, методика, організація: [монографія] / М. Т. Левочко; Держ. акад. статистики, обліку і аудиту. – К. : ДП «Інформ. аналіт. агенство», 2009. – 495 с.
3. Галуzeвий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальностями галузі знань 0305 – Економіка та підприємництво /наук. ред. Данюк В.М. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2013. – 57 с.

УДК 37.091.321:378.4

В.В. Ільчук, м. Вінниця, Україна / V.V. Ilchuk, Vinnitsa, Ukraine
torisahackaa@gmail.com

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У АГРАРНИХ ВНЗ

Анотація. У статті розглядається питання підготовки кваліфікованих викладачів спеціальних дисциплін в університетах аграрного профілю. Автором визначено специфіку професійної діяльності викладача. Звертається увага на те, що для професійного становлення викладача потрібні не лише висока професійна кваліфікація та компетентність, але й ряд певних якостей. Також зазначено пріоритетні професійні вміння викладачів спеціальних дисциплін. Запропоновані напрямки майбутніх досліджень та способи вирішення проблем.

Ключові слова: викладач спеціальних дисциплін, технічне знання, професійна компетентність, професійні вміння.

Summary. In the article some peculiarities of professional activity of teachers of special disciplines in agrarian universities are presented. The author specifies the peculiarities of the teacher's professional activities. Attention is drawn to the fact that professional development of a teacher requires not only high professional qualifications and competence, but also a number of certain qualities. The priority professional skills of teachers of special disciplines are also noted. In this article directions of future exploration in this field and ways of solving problems are shown.

Key words: teacher of special discipline, technical knowledge, professional competence, professional skills.

Постановка проблеми. Глобалізація світової економіки та запровадження інформаційних технологій значною мірою змінюють діяльність спеціаліста в аграрному секторі виробництва. Соціальні та економічні зміни висувають нові вимоги до підготовки кадрів аграрного профілю та головним чином впливають на професійну діяльність викладачів спеціальних дисциплін аграрних університетів. У наш час викладач спеціальних дисциплін повинен бути добре обізнаним не лише з дисципліною, що викладається, але й бути зорієнтованим на формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста. Усе це потребує глибоких фахових знань, розвиненого просторового та технічного мислення, обізнаності у переходовій техніці та технологіях аграрного виробництва, оволодіння інноваційними методиками викладання, а також належного рівня педагогічної майстерності. Однак викладачами спеціальних дисциплін аграрних університетів переважно стають випускники цих університетів, які не мають достатньої психолого-педагогічної підготовки, – це зумовлено орієнтацією аграрних університетів.

Водночас оновлення та вдосконалення системи освіти у вищих навчальних закладах, зокрема університетах аграрного сектору в Україні стимулює пошук та розробку нових методів підготовки майбутніх педагогічних кадрів та вдосконалення підходів до їх професійного становлення. Майбутнє держави залежить від якості освіти, зокрема того, на скільки кваліфікованими будуть майбутні робочі кадри. Це головним чином залежить від того, наскільки майстерно будуть працювати викладачі у ВНЗ.

Аналіз попередніх досліджень. Слід відзначити те, що аспекти фахової підготовки в системі педагогічної роботи розглядається достатньо широко. Це наукові праці В.О.Вихруща, А. М. Коломійця, Н. В. Ковтук, С. А. Литвиненка, О. М. Пехоти, Г. Н. Ничкало тощо. Крім того, проблеми аграрної освіти розглядали такі науковці, як Р. Балан, Л. Барановська, А. Дьомін, П. Лузан, Д. Іщенко, О. Гоменюк, П. Олійник, О. Заболотний тощо.

Розв'язання важливих питань професійної підготовки майбутніх спеціалістів розкриті в працях Т.В.Васильєвої, В.С.Гапоненка, А.І.Дьоміна, Г.Є.Левченка, П.Г.Лузана, Н.Г.Ничкало, В.А.Семиченко, В.К.Сидоренка,

В.В.Олійника, П.М.Олійника, О.М.Пехоти, Д.О.Тхоржевського тощо. В.О.Зайчук працює над удосконаленням змісту і форм підготовки майбутніх спеціалістів у середніх спеціальних навчальних закладах України. М.В.Миرونюк вивчає професійну спрямованість вивчення математики в ПТУ сільськогосподарського профілю. Наукові праці П.М.Олійника спрямовані на обґрунтування теоретико-методологічних засад наступності в системі неперервної професійної сільськогосподарської освіти. Методичні основи навчання студентів управління сільськогосподарськими машинами на прикладі підготовки студентів інженерного та агрономічного профілів досліджує І.І.Паламар. Проблема вдосконалення практичної підготовки студентів аграрного технічного коледжу знайшла своє відображення в працях В.І.Рябця.

О.І.Скнар розглядає шляхи вдосконалення форм і методів навчання в сільськогосподарських технікумах. Дослідженням змісту професійно-педагогічної діяльності займається В.Безрукова, Н.Глуханюк, Р.Гуревич, О.Коваленко, Н.Ничкало тощо; дидактичні основи підготовки інженерів-педагогів висвітлені в працях Н.Брюханової, П.Кубрушко, В.Нікіфорова, В.Соколова тощо. Важливою для нас є робота Л.Тархан, яка досліджує теоретичні та методичні основи формування компетентності.

Мета статті. З'ясувати особливості підготовки викладачів технічних дисциплін та особливостей їх професійної діяльності у ВНЗ аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність викладача полягає в тому, щоб цілеспрямовано навчати, виховувати та розвивати студентів. Зазначені процеси відрізняються від педагогічної діяльності тим, що при спілкуванні з дорослими слід враховувати їх світогляд, вироблені звички та особистісні переконання. Викладач повинен застосовувати такі методи навчання, що будуть розвивати молодь, враховуючи її інтереси та здібності. В підготовці кадрів провідна роль відводиться викладачам спеціальних дисциплін. Саме тому сучасній вищій технічній школі потрібні викладачі, здатні використовувати сучасні методи навчання, інформаційні технології та різноманітні підходи до своєї викладацької діяльності. Метою вивчення спеціальних дисциплін для студентів є підготовка до майбутньої технічної діяльності на основі інтегрованих знань, що формують у студентів відповідну технічну картину світу. Як показує практика, успішність діяльності людей, які мають справу з технікою, залежить не тільки від їхньої професійної освіти, але й від того наскільки сформована у них духовна, соціально-психологічна та фізична культура, розвинена уява, здатність формулювати завдання та вирішувати проблеми, розвивати особистісні якості, які допоможуть колективній діяльності тощо [2].

На переконання О.О.Євдокімової, для професійного становлення викладача потрібні не лише висока професійна кваліфікація та компетентність, але й ряд якостей, наприклад педагогічна спрямованість та особистісно-ділові якості (відповідальність, сумлінність, креативність, адекватна самооцінка, культура поведінки тощо). Все це формує вершину розвитку викладача, тобто його педагогічну майстерність.

Належний рівень професійної діяльності педагога заключається в:

1) педагогічно-гуманістичній спрямованості особистості викладача, в якій він проявляє інтереси, життєві ідеали, суспільно значущу позицію;

2) педагогічних знаннях, зокрема знаннях з предмета та методики викладання;

3) знаннях педагогіки та психології;

4) педагогічних здібностях (комунікативні та соціально-перцептивні, емоційний настрій тощо);

5) педагогічній техніці (вміння керувати своїм фізичним та емоційним станом, володіти мімікою, мовою та іншими засобами впливу на особистість та колектив) [3].

Інші вимоги висуваються такими вченими, як Н.П.Волкова та А.І.Кузьмінський, які глибоко переконані у тому, що викладач повинен мати високий рівень:

1) професійної компетентності (знання в своїй галузі, креативність тощо);

2) педагогічної компетентності (знання педагогіки, психології та методики викладання);

3) комунікативної компетентності (володіння рідною та іноземними мовами, прийомами міжособистісного спілкування тощо);

4) соціально-економічної компетентності (знання процесів розвитку та функціонування суспільства, обізнаність у сферах економіки, соціології).

На думку В.В.Кулешової, пріоритетними професійними вміннями викладачів спеціальних дисциплін є:

1) вміння вивчати та аналізувати науково-технічну літературу з метою самоосвіти, організувати практичну діяльність студентів;

2) складати глосарій дисципліни;

3) належним чином користуватись всіма поняттями з даної галузі знань;

4) аналізувати труднощі в навчальній діяльності студентів;

5) коригувати власні помилки;

6) формулювати цілі навчальної дисципліни та кожного окремого заняття;

7) здійснювати психолого-педагогічне дослідження, самого процесу викладання, так і студентів загалом

[5].

Інші вимоги до діяльності наводить Курок В.П., вказуючи на необхідність знань наукових основ техніки, основ проектування та конструювання, закономірностей будови та принципу дії технічних пристроїв, виконання розрахунків, орієнтацію в науково-технічній інформації, вміння розробляти демонстраційний матеріал (наприклад, моделі або плакати тощо). На думку С.С.Єрмакової, потрібно інтегрувати педагогічні та технічні знання, для того щоб утворити одну методологічну основу. Педагогічні знання є системою, що має вихід на всі сфери людської діяльності. І оскільки техніка входить в наше життя досить активно, то це слугує підґрунтям для виокремлення в структурі технічного знання техніко-педагогічних знань як різновиду соціально-технічних. Викладачі спеціальних дисциплін відрізняються від викладачів гуманітарних дисциплін своєю спрямованістю на технічні об'єкти та технологічні процеси – технічним мисленням. З появою певного об'єкта техніки одразу потрібно визначитись, як його використовувати, ремонтувати, вдосконалювати, а це вимагає розробки специфічних методів пізнання та осмислення. Звичайно, основна відмінність у професійній діяльності викладачів технічних дисциплін та викладачів інших напрямків – об'єкт знань. Для викладачів спеціальних дисциплін на чільному місці – технічне знання. Особливість технічного знання в першу чергу пов'язана з предметом знань – об'єкти техніки та технологічні процеси, мисленнєві, м'язові та предметні операції з технічними об'єктами або технічними поняттями з метою отримання нових технічних знань. Якщо говорити про співвідношення між технічними знаннями та технічним мисленням, то їх зв'язок полягає в тому, що мислення користується знаннями для створення певних алгоритмів.

На думку Є.В.Дегтярьова, технічне знання має два аспекти, а саме операційний та предметний. Предметний аспект включає в себе суб'єктно-об'єктне співвідношення, де об'єкт – технічні об'єкти, а суб'єкт – людство загалом. В свою чергу, предметом операційного аспекту є операції (розумові, предметні тощо). У межах операційного аспекту встановлюються суб'єктно-об'єктні, суб'єктно-суб'єктні та об'єктно-об'єктні взаємодії, що і забезпечує різноманіття технічних операцій. Суб'єктно-суб'єктні відносини можуть розглядатись в нашому випадку як взаємодія викладач – студенти, оскільки ця взаємодія характеризується комунікативною наповненістю. Під час спілкування між викладачем та студентом відбувається обмін технічним знанням, студенти засвоюють алгоритми дій з конкретними технічними об'єктами, різноманітні види операцій. Доволі часто при наявності відповідних здібностей у викладача відбувається трансформація звичайних технічних знань у науково-технічні, що підвищує вірогідність появи нового технічного винаходу. Переважно викладачі технічних дисциплін у ВНЗ, зокрема й в аграрних вишах, не мають педагогічної освіти. Як відомо, професіоналізм будь-якого викладача полягає в тому, що він здатний не лише навчати студентів свого предмета, але й спроможний творчо мислити, систематично професійно зростати та підвищувати кваліфікацію, а головне він спроможний задовольняти зростаючі потреби суспільства. Саме завдяки цьому вкрай необхідне створення структури та змісту професійно-педагогічної підготовки викладачів технічних дисциплін [6].

Висновки. В сучасних умовах, які характеризуються глобалізацією, конкуренцією та постійними реформами, все частіше з'являється потреба в новому підході як в організації підготовки викладачів спеціальних дисциплін в аграрних ВНЗ, так і в змісті технічної освіти. Виникає потреба в розвитку педагогічної майстерності викладачів та в підвищенні їхньої кваліфікації. Основними особливостями професійної діяльності викладачів спеціальних дисциплін аграрних університетів є необхідність інтегрування педагогічних та технічних знань, умінь та навичок, розвинутість технічного та просторового мислення та орієнтація на новітні виробничі технології в аграрному секторі й наявність мотивації до використання набутих знань у начальному процесі. Ціллю подальшого дослідження може бути визначення умов, за яких сформується необхідний рівень педагогічної майстерності майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних закладів та зросте їхня професійна компетентність.

Список використаних джерел:

1. Євдокімова О.О. Педагогічна майстерність викладачів вищої школи і фактори, що впливають на її формування. / – Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XII, ч.2 – 83 с.
2. Єрмакова С.С. Специфіка професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих технічних дисциплін [Електронний ресурс]. <http://www.ukrdeti.com/firstforum/h13.html>.
3. Кулешова В. В., Особливості професійної діяльності викладача технічних дисциплін у вищій школі. – [Електронний ресурс] http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Pfto/2012_24/files/P2412_60.pdf.
4. Курок В.П. Сучасні тенденції викладання інженерних дисциплін майбутніми вчителями трудового навчання / В.П. Курок // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2008. – №1. – С. 81–84.
5. Сиротіна О.О. Досвід підготовки викладачів аграрного профілю у системі професійної освіти. [Електрон.ресурс] /О.Сиротіна. – Режим доступу: http://elibrary.nubip.edu.ua/5904/1/O.Syrotina_St_NUBIP.pdf.
6. Стукало О.А. Особистість викладача вищого навчального закладу у системі професійної компетентності. [Електронний ресурс] http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/nvnauppf/2010_155_2/10soa.pdf.

7. Толочко С.В. Особливості й проблеми підготовки викладачів спеціальних дисциплін аграрних ВНЗ/С.Толочко//Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №10. – Професійна підготовка. – С. 231.

УДК 378:07.08

М.С. Коваль, Львів, Україна / M.Koval, Lviv, Ukraine

АНКЕТУВАННЯ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДСНС УКРАЇНИ

Анотація. Розглянуто анкетування як один із найпопулярніших емпіричних методів опитування щодо вдосконалення навчального процесу у вищих та професійно-технічних навчальних закладах Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

Доведено, що на вимогу сьогодення виникла велика необхідність проведення методик анкетного опитування щодо вдосконалення та покращення якості підготовки майбутнього фахівця цивільного захисту. З'ясовано, що анкетне опитування найбільше висвітлене в публікаціях з різних сфер діяльності, що стосуються думки громадян щодо проблем ринку та маркетингу, але найменше досліджене щодо навчання в технічних навчальних закладах Державної служби України із надзвичайних ситуацій. Проаналізовано методика, що обґрунтовує вибір тематики та способи дій (методи, техніки, технології) з метою вирішення конкретних наукових проблем. Розроблено практичний комплекс анкет.

Ключові слова: анкетування, фахівець, курсант, методика, навчальний заклад, якість навчання, Державна служба України із надзвичайних ситуацій.

Abstract. Questionnaires are considered as one of the most popular empirical methods for improving the educational process at higher and vocational establishments of the State Emergency Situations Service of Ukraine.

It is proved that, at the request of today, there was a great need for conducting questionnaire surveys on improving the quality of the training of a future civil defense specialist. It was found that the questionnaire is most closely covered in publications on various spheres of activity concerning the opinions of citizens on market and marketing problems, but the least studied in technical schools at the State Emergency Situations Service of Ukraine. The method of research, its specificity during the conclusion of stages of the research process is described. The methodology, which justifies the choice of subjects and methods of actions (methods, techniques, technologies), is analyzed in order to solve specific scientific problems. A practical set of questionnaires was developed.

Key words: questionnaire, specialist, cadet, methodology, educational institution, quality of studies, The State Service for Emergency Situations of Ukraine.

Постановка проблеми. Нині, в умовах швидкого розвитку науки й інформаційних технологій, суспільство висуває нові вимоги до майбутнього конкурентоспроможного фахівця цивільного захисту Державної служби України із надзвичайних ситуацій.

На нашу думку, анкетування є одним із найпопулярніших емпіричних методів опитування щодо вдосконалення навчального процесу у вищих і професійно-технічних навчальних закладах. Результати анкетування можуть бути основою для підтвердження або заперечення гіпотези опитування. У свою чергу, широке використання різних видів анкетного опитування щодо навчального процесу потребує дослідження ефективності їх застосування у навчально-виховному процесі.

Аналіз попередніх досліджень. Анкетне опитування широко висвітлене в публікаціях із різних сфер діяльності, але найменше досліджене у навчальних закладах Державної служби із надзвичайних ситуацій України. Різні науковці, розглядаючи питання моніторингу навчального процесу, присвятили свої дослідження анкетному опитуванню, серед них: О. Балакірева, Л. Віткін М. Головатий, О. Горпинич, В. Гуменюк, М. Загірняк, С. Лаптев, М. Ларионова, М. Михайліченко, В. Салов, С. Сергієнко, І. Станкевич, Г. Хімичева, С. Шевченко, О. Ямковий, В. Яременко (питання якості оцінки освітньої діяльності ВНЗ та рейтингування навчальних закладів); А. Готліб (види анкетування); Т. Лукіна (технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем); Д. Швець та О. Турба (соціологічне опитування – механізм задоволеності станом навчально-виховного процесу). Як показує попередньо проведений аналіз, вищезгаданий метод як засіб моніторингу якості навчально-виховного процесу діяльності потребує подальшого вдосконалення.

Мета статті – проаналізувати метод анкетування й особливості його використання у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо анкету як метод дослідження та її специфіку в ході укладання етапів дослідницького процесу.

Досить цікавою є класифікація видів анкетування за А. Готліб.

Дослідник виділяє п'ять ключових чинників під час проведення анкетування за:

- *об'ємом* (кількість респондентів),
- *способом заповнення анкет* – пряме (заповнення анкети власноруч респондентом) й опосередковане (заповнення відповідей анкетером);
- *способом спілкування* – заочне (проводиться без присутності анкетера, це, у свою чергу, не дає гарантії про достовірність відповідей), особисте (безпосереднє спілкування анкетера з респондентом);
- *способом поширення анкет* – пресове (опублікування анкети на сторінках журналів, газет та Веб-сторінках), поштове (надсилання анкет поштою), роздаткове (роздача анкет і домовленість про термін і спосіб повернення);
- *процедурою проведення* – групове/індивідуальне (вимагають безпосереднього спілкування для отримання інформації з респондентом) [1].

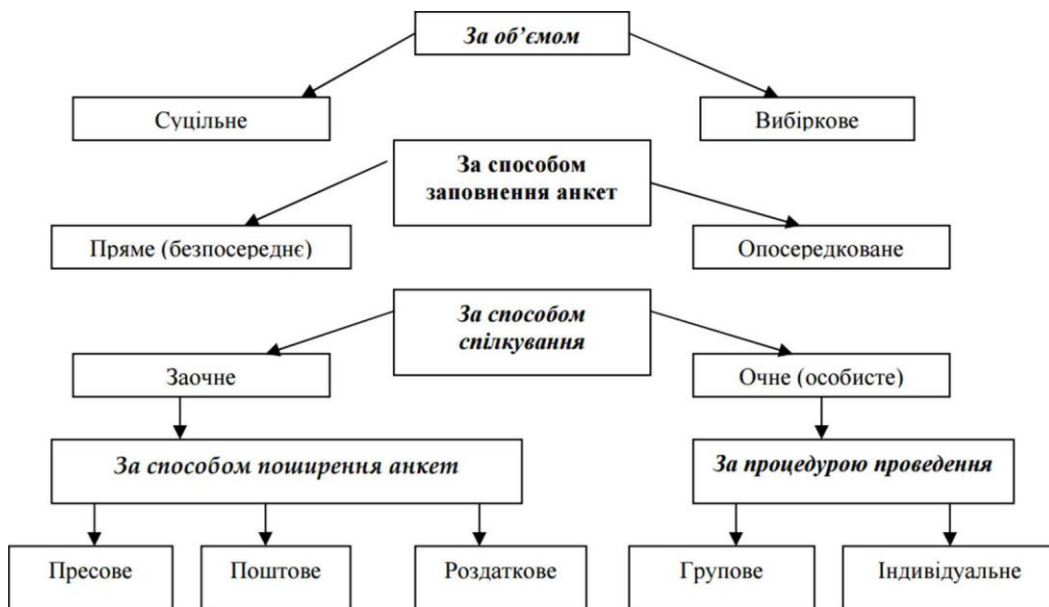


Рис. 1. Класифікація видів анкетування за А. Готліб [1].

Дослідники Т. Рітч і Т. Ваупап тлумачать анкету як «техніку збору інформації, яка передбачає заповнення створеної анкети спеціалістом із певної сфери діяльності» [5, с. 67].

Перед роздачею анкет респондентам (студентам/курсантам; науково-педагогічним працівникам) анкетеру варто врахувати ряд організаційних питань (рис. 2).

На нашу думку, саме під час анкетування можна виявити, які проблеми мають викладачі та студенти у навчально-виховному процесі та як покращити умови співпраці під час навчання дисциплін гуманітарного і фахового спрямування, бо саме курсанти (студенти) є основними внутрішніми суб'єктами освітніх послуг і активними учасниками навчального процесу. Як зазначають Д. Швець та О. Турба, «процедуру анкетування студентів можна розглядати в якості одного з найважливіших елементів самооцінки ВНЗ, оскільки аналіз отриманих даних дозволяє виявити невідповідності й окреслити шляхи вдосконалення навчального процесу з метою підвищення якості підготовки фахівців» [4, с. 238].

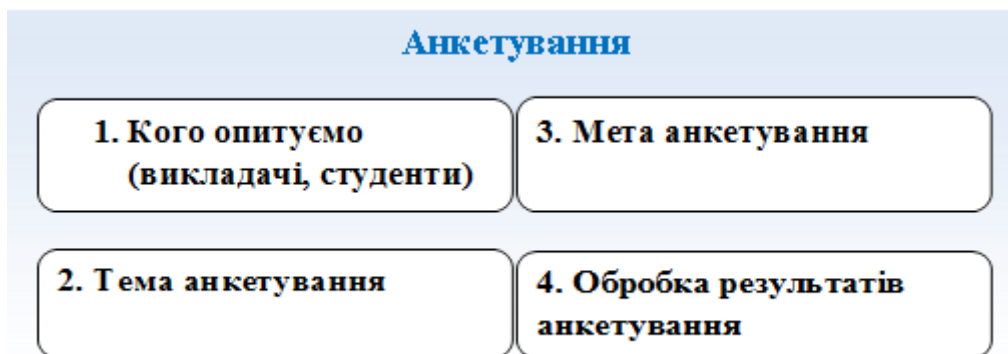


Рис.2. Організаційні питання анкетування

Водночас А. О. Рева наголошує, що анкета допоможе викладачеві дати оцінку, наскільки обраний курс відповідає тим цілям, які ставилися при його розробці, тобто чи задовольняє він потреби студентів як тих, хто вивчає мову, та як користувачів [3].

О. Д. Остафійчук зауважує, що детальне вивчення потреб сприяє ефективним розробкам відповідного курсу навчання і врахуванню необхідного забезпечення для викладання. Ефективність навчання залежить від аналізу мовних потреб студентів і вимог усіх зацікавлених сторін. Однією зі стратегій вивчення питання ефективності є використання складової «аналізу потреб» студентів – проведення опитування (заповнення анкети)» [2].

Таким чином, анкетування не є простим процесом моніторингу якості навчально-виховного процесу, оскільки «...в анкетуванні визначальну роль відіграє людський фактор. Тобто і в ролі «датчика» при проведенні вимірювань виступає людина, і результат оцінюється індивідуально, якоюсь конкретною особою. Саме в цьому випадку необхідно дуже ретельно й обережно підходити до оцінки отриманих результатів, їх обговорення й особливо до їх оприлюднення (опублікування)» [4, с. 238].

Нами було розроблено комплекс анкет, при якому враховано такі компоненти:

- анкети для опитування фахівців ступеня бакалавра в галузі знань 26 «Цивільна безпека» за спеціальністю 263 «Цивільна безпека» та ступеня магістра в галузі знань 26 «Цивільна безпека» за спеціальністю 263 «Цивільна безпека»;
- методику процесу;
- методику обробки статистичних даних.

Наведемо одну з анкет «Ключові компетенції майбутнього фахівця цивільного захисту на ринку праці». В анкетуванні брали участь студенти і курсанти других і п'ятих курсів денної форми навчання спеціальності «Цивільна безпека».



Рис. 3. Результати опитування за анкетною «Ключові компетенції майбутнього фахівця цивільного захисту на ринку праці»

Відповідно до отриманих результатів, респонденти (студенти і курсанти) констатували: 1. Організованість і зібраність – 10%. 2. Вміння порадити у стресовій ситуації – 10%. 3. Впевненість у собі – 6%. 4. Прагнення до вдосконалення – 11%. 5. Підвищення рівня ініціативності – 8%. 6. Прийняття рішення – 10%. 7. Витривалість – 6%. 8. Вміння знаходити вихід у різних складних ситуаціях – 12%. 9. робота в команді – 12%. 10. Комунікативність – 8%. 11. Фаховість – 12%. 12. Логічне мислення – 8%. 13. Стресостійкість – 4%. 14. Досвід роботи у міжнародних навчаннях – 12%.

Висновки. Таким чином, дослідження засвідчило, що на сьогоднішній день виникла велика необхідність проведення дискусії на тему проведення анкетних опитувань щодо вдосконалення та покращення якості професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту Державної служби України із надзвичайних ситуацій.

Список використаних джерел:

1. Готлиб А. С. Введение в социологическое исследование: качественные и количественные подходы. – М. : Изд-во «Флинта», 2005. – С. 384.
2. Остафійчук О. Д. Викладання професійної англійської мови: урахування потреб зацікавлених сторін // Наукові праці. Педагогіка. – 2012. – Том 209. – № 197. – С. 58-60.
3. Рева А. О. До проблеми контролю в навчанні іноземної мови професійного спілкування студентів немовних ВНЗ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66438.doc.htm
4. Швець Д. Є. Соціологічне опитування як механізм моніторингу задоволеності студентів станом навчально-виховного процесу / Д. Є. Швець, О. О. Турба // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2011. – № 47. – С. 237–243.
5. Pilch T. Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe / T. Pilch, T. Bauman. – Warszawa : Żak, 2001. – 124 s.

УДК 378:14

Ю.М. Козловський, І.М. Козловська, м.Львів, Україна
Y. M. Kozlovskiy, I. M Kozlovska, Lviv, Ukraine
ink55@i.ua

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ MIND MAP ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті представлено результати дослідження, яке базується на гіпотезі, що використання ментальних карт до інтеграції знань (інтегральні об'ємні Mind map – IMM-3D) здатне підвищити якість вивчення педагогічних дисциплін студентами вищих технічних навчальних закладів. Мета дослідження була показати теоретично і на конкретних прикладах як інтегральні ментальні карти органічно включаються у систему професійної підготовки майбутнього інженера, зокрема інженера-педагога.

Висвітлено методологію та обґрунтовано доцільність використання тривимірних Mind map (IMM-3D) з уточненням їх переваг, визначено методологію та методики щодо їх функцій у підготовці інженерів до педагогічної діяльності та роботи з виробничими колективами. Описано авторський підхід до побудови IMM-3D та висвітлено конкретні приклади.

Зроблено висновки, що за умов використання IMM-3D відбувається посилене засвоєння знань та спостерігається підвищення творчого рівня студентів при виконанні завдань та в процесі самостійної діяльності. Водночас розвивається вміння розв'язувати проблемні завдання в незнайомих ситуаціях завдяки інтенсивному використанню інтегративного підходу до IMM-3D та візуального використання тривимірного простору при їх побудові. Наслідком цього є суттєве підвищення педагогічної компетентності студентів вищої технічної школи.

Ключові слова: інтеграція, ментальні карти, педагогічна компетентність, інженерні спеціальності, інтегральна ментальна 3D карта

Abstract. The article presents the research results based on the hypothesis that the application of mental maps to knowledge integration (integrated volumetric Mind map - IMM-3D) can improve the quality of higher technical education institutions students' ability to learn pedagogical disciplines. The study aims at representing, either in theory

and on concrete examples, the way integral mental maps organically assimilate into the system of professional training of future engineers, engineering teachers in particular.

The methodology and the expediency of using the three-dimensional Mind map (IMM-3D) with refinement of their advantages are explained and justified. Methodology concerning their role and functions in engineer for pedagogical activities training as well as work with production teams is defined. The author's approach to constructing IMM-3D is described and concrete examples are highlighted.

It is concluded that the application of IMM-3D increases both the level of mastering of knowledge and the creative level of students while performing tasks. At the same time, the intensive use of the integrative approach to IMM-3D and the visual use of three-dimensional space while constructing them helps improve students' problem solving skills. Consequently, the level of higher technical school students' pedagogical competence improves significantly.

Key words: integration, mental maps, pedagogical competence, engineering specialties, integral mental 3D map.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Педагогічна підготовка студентів інженерних спеціальностей є надзвичайно актуальною, особливо в сучасному суспільстві. По-перше, інженер постійно працює з людьми, керує виробничими колективами, тож йому необхідна едукативна підготовка. З іншого боку, частина спеціалістів стає викладачами, що вимагає високого едукативного вишколу, зокрема дослідження компетенції викладачів вищих навчальних закладів. Очевидно, що інтеграція важлива у загальній школі, але особливі функції та сподівання покладаються на неї власне у професійній підготовці фахівців як надійна основа не тільки ключових компетенцій, але й запорука творчого розвитку фахівця після закінчення навчання.

Вважаємо, що актуалізація ідеї оперування великими блоками інформації, які складаються з елементів, пов'язаних власне інтегративними зв'язками є дуже перспективною для професійної освіти. Інтегративний підхід в сучасних умовах базується на давно відомих положеннях дидактики, що студент значно краще запам'ятовує інформацію, якщо вона структурована у графічних представленнях. Очевидно, що при стрімкому наростанні інформації в умовах сучасного суспільства та, відповідно, збільшенням обсягу навчального матеріалу необхідні якісно нові підходи до викладання. Одним з таких підходів є інтегративний підхід до структурування змісту навчання у його застосуванні до Mind map.

Візуальне представлення інформації має довгу передісторію, зокрема і в навчальному процесі. Однак, з розвитком комп'ютерної техніки можливості наочності у представленні навчальної інформації неймовірно зросли. Зауважимо, що під *едукативною компетентністю* розуміємо сукупність знань та умінь студентів щодо викладацької діяльності чи роботи з людьми, а також здатність до самонавчання та навчання інших осіб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Започаткування методу Mind map пов'язано з роботами Т. Бьюзена щодо встановлення рекордів запам'ятовування великих обсягів інформації та рекордного "коефіцієнту творчого мислення" [1, с.21]. *Mind map* – карта розуму, або карта пам'яті, думок - діаграма, на якій відображають слова, ідеї, завдання або інші елементи, розташовані радіально навколо основного слова або ідеї. Вона використовується в якості допоміжного засобу під час навчання, організації, розв'язання проблем, прийняття рішень та написання документів для генерування, відображення, структурування та класифікації ідей.

Можливості застосування інтеграції до різноманітних аспектів навчання у вищій школі далеко не вичерпані на сучасному етапі. Низка вчених в багатьох країнах приділяють особливу увагу реалізації потенціалу інтеграційних процесів в освіті, зокрема це інтеграційні процеси у підготовці вчителів (Р. Роджерс [7]), моделювання інтеграційних процесів в освіті (Дж. Опара [5]) та ін.

Карти мізків - це мережа пов'язаних і супутніх концепцій. Однак, маючи на увазі відображення, будь-яка ідея може бути пов'язана з будь-яким іншим. Вільний, спонтанне мислення вимагається при створенні карті пам'яті, а метою картування розуму є пошук творчих асоціацій між ідеями, а карти пам'яті - головним чином асоціативні карти. Карты знань можуть стати мотиватором до більш інтенсивного навчання, а також заміною текстових конспектів. Карта знань допомагає реалізувати один із принципів педагогіки – принцип наочності. Карта знань дає змогу охопити одним поглядом тему з історії, саме блок-схема показує все найвагоміше в асоціативних порівняннях та зв'язках. Тому доцільність застосування методу *Mind map*, який спрямований на систематизацію, інтеграцію, узагальнення та закріплення знань не викликає сумнівів. Окрім "того завдяки формування карт розуму, техніки зручного запису та систематизації інформації" [2, с.21], ці карти дозволяють ефективніше використовувати навчальний час.

Однак ще не було здійснено всебічного аналізу проблеми з точки зору впливу інтеграції на рівень едукативної компетентності студентів шляхом використання Mind map. Власне інтеграція сприяє згортанню згортання великих блоків інформації до місткіших за змістом, але менших за обсягом фундаментальних понять.

На нашу думку, доцільно поєднати у вивченні едукативних дисциплін студентами вищої технічної школи такі ефективні наукові підходи як інтеграційний, пробюлемний та Mind map, водночас долучивши ідею можливості розгортання цих навчальних карт у трьох вимірах. Обгрунтуємо останнє положення тим, що власне

майбутні інженери здатні ефективніше сприймати об'ємні графічні об'єкти, а окрім того, такий підхід зможе допомогти їм удосконалити свої знання і уміння не тільки при вивченні педагогічних, але й професійних дисциплін. Ще один аргумент на користь створення власне інтегративних об'ємних Mind map ґрунтується на можливості широкого застосування такого ефективного підходу як проблемний до змісту професійної підготовки.

Однак багато проблем залишилися невирішеними і на сьогодні. Педагогічне знання має різне цільове призначення у випадку підготовки вчителя та інженера. Виявлення специфіки едукативної підготовки, її оптимального обсягу і методик займає важливе місце у підготовці інженера загалом. Суттєве зростання обсягів знань в останні десятиліття актуалізує проблему інтеграції знань, їх взаємовикористання та акумуляції у змісті навчання.

Метою статті є розвиток важливого напрямку досліджень інтеграції в освіті, що розширює її можливості за рахунок узагальнення можливості використання Mind map у педагогічній підготовці майбутнього інженера у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. При побудові інтелект-карти дотримуються певних правил: зосередження на ключових словах, поняттях (саме вони позначаються основними блоками, головний об'єкт вивчення розташовується в центрі, всі асоціативні зв'язки зображують як розгалуження від основного поняття); для кожної гілки записуються споріднені поняття та позначаються ключовими образами; блок-схема повинна бути завершена (всі блоки повинні бути пов'язані з іншим блоком та обов'язково мати присвоєні асоціації у вигляді графічних образів); карта знань складається у вигляді дерева, де менш вагомі ідеї та поняття відгалужуються від центральних гілок [4, с.5].

Техніка створення ментальних карт пов'язана з радіантним мисленням. Т.Бьюзен дає таке визначення цього поняття: «термін «радіантне мислення» (від «радіанта» - точки небесної сфери, з якої як би виходять видимі шляхи тіл з однаково направленими швидкостями, наприклад, метеоритів одного потоку) відноситься до асоціативних розумових процесів, відправною точкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт» [1, с.114]. Концепція радіантного мислення відображає природну структуру людського мозку та процеси, що відбуваються у ньому. Кожну думку, образ або емоцію можна уявити у вигляді вузлового об'єкту, від якого у різні боки відходять безліч зв'язків. Ці зв'язки ведуть до інших об'єктів, утворюючи при цьому цілісну мережу. Процес мислення поширюється у різні сторони від центральної думки, образу чи емоції. Матеріальною моделлю такого процесу є ментальна карта, яка відображає структуру радіантного мислення.

Така карта дозволяє зобразити певний процес або ідею повністю, а також утримувати одночасно у свідомості значну кількість даних, демонструвати зв'язки між окремими частинами, запам'ятовувати (записувати) матеріали та відтворювати їх навіть через тривалий термін у системі знань про певний об'єкти чи у певній галузі. Створення інтелект-карти передбачає: беззаперечну наявність центрального образу; ієрархію зв'язків; номерну послідовність викладення змісту; використання графічних образів; лаконічність та чіткість викладення думок; по одному ключовому слову (словосполученню) на кожній лінії; поєднання різних змістовних блоків ієрархії в разі необхідності; відмежування різних змістовних блоків за потреби граничними лініями; використання рисунків-символів образу для посилення змісту [3].

В основу інтегративного підходу до побудови Mind map нами покладено типологію Mind map за А. Окадою [6]: *standard maps* (для засвоєння, запису ідей і розкриття власної індивідуальності), *speed maps* (стимулюють розумові процеси), *master maps* (оглядові карти та карти для великих обсягів знань), *mega maps* (пов'язані між собою групи Mind map).

Прогностична функція інтеграції полягає у переході її статусу від інструментального засобу (інтеграція знань, інтеграція змісту навчання, інтеграція професій, інтеграція навчальних засобів тощо) до загальнонаукової методології, яка спроможна вирішити низку важливих питань у конкретних педагогічних проблемах.

Основною характеристикою інтегрованих знань є їх здатність до взаємодії та можливість створення при цьому якісно нових знань, постійно оновлюватися та коригуватися. Це є визначальною умовою для розвитку творчості та критичного мислення студента, навчання його не лише відтворювати та продукувати свої знання, але й розумно застосовувати їх у вирішенні професійних проблем. Дуже цінним є те, що нелінійні параметри інтеграції дозволяють будувати системи знань, обсяг яких ущільнений та оптимізований за рахунок взаємодії елементів. При значному наростанні інформації в сучасному світі ця властивість інтеграції є суттєво важливою у побудові змісту навчання.

Mind map на основі інтегративного підходу дозволяє вирішити низку навчальних проблем. Будучи наочними відображеннями елементів, структури і водночас зв'язків між знаннями IMM-3D здатні суттєво підвищити результативність навчання. Ці можливості ще розширюють з урахуванням можливостей сучасної техніки, одяк ці питання виходять за межі презентованого тут дослідження і будуть викладені у іншій публікації.

Інтегративне згортання знань та визначення опорних точок як найважливіших елементів блок-схеми певного відрізка навчального матеріалу дозволяє не тільки сприймати наявні зв'язки, але й інтегрувати інтеграцію самим студентом, самостійно додати нові зв'язки знань та нові відомості.

Як показали результати анкетування, використання Mind map, на думку респондентів, значно підвищує мотивацію та інтерес до навчання, та, відповідно, результативність навчання. Позитивний результат дає і використання традиційних наочних засобів навчання, однак використання IMM-3D дозволяє суттєво покращити його.

Також результати дослідження показали, що епізодичне використання простих Mind map, хоча і є досить ефективним, однак далеко не повністю використовує їх можливості. Ці можливості вважаємо за доцільне розвивати у двох напрямках: *інтеграційному* (використання ключових інтегративних зв'язків між елементами карти, акцентуючи на міждисциплінарних зв'язках, характерних для проблемних ситуацій в реальних умовах професійної діяльності – інтегральні Mind map (IMM); *об'ємному* (будуючи не плоскі, а тривимірні об'ємні Mind map (IMM-3D)

Таким чином, IMM-3D має тривимірну структуру, де в основі лежать ключові елементи певної теми, а на паралельних площинах, які надбудовуються зверху, відображаються радіально підпорядковані елементи, які розширюють і доповнюють характеристики основних елементів. Мета IMM-3D полягає не лише в тому, щоб наочно представити наочно структуру певної сукупності знань, а акцентувати істотні, найважливіші зв'язки між ними (інтегративні зв'язки).

Інтегративні зв'язки використовуються двох типів: *горизонтальні як внутрішні* (між поняттями однієї теми чи в межах одного логічного блоку знань, що відповідають Mind map типу standard maps та speed maps); *вертикальні як зовнішні* (поєднують міждисциплінарні поняття та блоки знань, відповідають Mind map типу master maps та mega maps).

IMM-3D дозволяють вільно розташувати елементи у просторі, не обмежуючи їх однією площиною: таке представлення є більш наочним і в сучасних умовах, за можливості комп'ютерної техніки, виконання такої об'ємної IMM-3D не є надто складним. Вони можуть бути важливими чинниками впливу на навчальний процес, оскільки в самій своїй сутності звертаються до глибинних психологічних характеристик людського мозку, в першу чергу до асоціативних порівнянь та зв'язків.

Закладені у IMM-3D інтегративні взаємодії при графічній наочності стимулюють пам'ять, увагу та мотивують до навчання. Структурне представлення матеріалу дозволяє розвивати логічне мислення та відновлювати знання, які виявились вже забутими, а також переводити знання з пасивної пам'яті у активну. У випадку використання IMM-3D принцип наочності у навчанні набуває системного застосування, узагальнює та розширює наявну у студента базу знань з конкретної тематики. Насамкінець зауважимо, що проблемний характер IMM-3D та її візуалізація у тривимірному просторі спрямована на розвиток творчості студентів і готує їх до професійної діяльності в незнайомих умовах.

Особливості та переваги IMM-3D для едукативної підготовки студентів у ВНЗ це: забезпечення зв'язків між усіма без виключення елементами; радіальна побудова IMM-3D зберігається, як у випадку звичайної Mind map, однак центральне поняття міститься в найнижчій, базовій площині, а радіально на вищій паралельній площині розміщуються поняття підпорядковані: простір між площинами дає можливість збагатити інтегративні зв'язки, не переважуючи їх візуальне представлення; при потребі для IMM-3D можна додавати чи усувати допоміжні паралельні площини (для індивідуалізації карти чи переході до mega maps; тримірне представлення дозволяє зосередитись базових поняттях та прослідкувати їх інтегративний зв'язок (хронологічний, змістовий, діяльнісний за різних умов); IMM-3D є динамічнішою від звичайної Mind map та легше піддається удосконаленням та оновленням.

Висновки. Дане дослідження базується на гіпотезі, що використання ментальних карт до інтеграції знань (інтегральні об'ємні Mind map – IMM-3D) здатне підвищити якість вивчення едукативних дисциплін студентами вищих технічних навчальних закладів. Мета дослідження була показати теоретично і на конкретних прикладах як інтегральні ментальні карти органічно включаються у систему професійної підготовки майбутнього інженера, зокрема інженера-педагога. Використання IMM-3D дозволяє забезпечити посилене засвоєння знань та спостерігається підвищення творчого рівня студентів при виконанні завдань та в процесі самостійної діяльності. Водночас розвивається вміння розв'язувати проблемні завдання в незнайомих ситуаціях завдяки інтенсивному використанню інтегративного підходу до IMM-3D та візуального використання тривимірного простору при їх побудові. Наслідком цього є суттєве підвищення едукативної компетентності студентів вищої технічної школи.

До подальших напрямів відносимо дослідження можливостей використання IMM-3D для конкретних тем з курсів педагогіки та професійної педагогіки у вищих технічних навчальних закладах.

Список використаних джерел:

1. Бьюзен, Т. Суперпам'ять [Текст] / Т. Бьюзен. - Минск : Попурри, 2007. - 212 с.
2. Зубик Л. В. Забезпечення надійності зберігання знань засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій / Л. В. Зубик // SCIENCEWISE. – 2016. — Т: 1. – № 5. — С. 21–27.
3. Кобиса А. П. Використання технології майндмепінгу у навчальній діяльності : виступ на метод. семінарі [Електронний ресурс] / А. П. Кобиса. — Режим доступу : ito.vspu.net/metod_seminar/2008/kobysa/vustup_A.pptx

4. Кознов, Д. О задаче слияния карт памяти (MindMaps) при коллективной разработке [Текст] / Д. Кознов, Е. Ларчик, М. Плискин, Н. Артамонов // Программирование. - 2011. - № 6. - С. 1-10
5. Jacinta A. Opara. Bajah's Model and of the Teaching and Learning of Integrated Science/ Jacinta A. Opara// Journal of Basic & Applied Sciences. – 2011. – No. 3 (1): P. 01-05
6. Okada A., Buckingham Shum S., Sherborne T. Knowledge cartography: software tools and mapping techniques. — London: Springer Ltd, 2008. — 424 p
7. Richard Keith Rogers. Predictors of Technology Integration in Education: A Study of Anxiety and Innovativeness in Teacher Preparation / Richard Keith Rogers, J. D. Wallace // Journal of Literacy and Technology. – 2011. –Volume 12, No. 2, P. 28-61.

УДК 808:316.77:159.9-057.875

Т. Я. Конівіцька, Львів, Україна / T. Konivitska, Lviv, Ukraine
tvitska@gmail.com

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті проаналізовано використання та роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у сучасній системі освіти, зокрема для вивчення риторики у ВНЗ та ефективного розвитку риторичної компетентності майбутніх психологів. Окреслено переваги застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання риторики та зазначено, що активне використання ІКТ дають змогу урізноманітнити подання інформації, сприяють швидкому й ефективному засвоєнню матеріалу, враховуючи потреби та інтереси сучасних студентів, є необхідними для підготовки і проведення публічних виступів, сприяють мотивації до навчання студентів, розвитку самостійності та креативності. Обґрунтовано проблеми впровадження технологій дистанційного навчання для вивчення риторики, оскільки вона спрямована на розвиток і формування ефективної впливової та переконливої, живої, емоційної комунікації, та зазначено, що в контексті вивчення риторики та ефективного формування риторичної компетентності дистанційне навчання може лише доповнювати, а не замінювати аудиторне.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, риторична компетентність, риторична освіта, мультимедійні засоби, Інтернет-ресурси, відеотехнології, дистанційне навчання, змішане навчання.

Abstract. The article analyzes the use and role of information and communications technologies (ICT) in the modern educational system, in particular, to study rhetoric in higher educational institutions and to effectively develop the rhetorical competence of future psychologists. The advantages of using information and communication technologies during rhetoric training are outlined, and it is indicated that active use of ICT enables to diversify the presentation of information, promote the rapid and effective assimilation of material, taking into account the needs and interests of contemporary students, are necessary for the preparation and conduct of public speeches, promote motivation to student learning, development of autonomy and creativity. The problems of introducing distance learning technologies for studying rhetoric are grounded, because it is aimed at the development and formation of effective influential and convincing, live, emotional communication. It is noted that in the context of the study of rhetoric and the effective formation of rhetorical competence, distance learning can only supplement and not replace the classroom.

Keywords: information and communication technologies, rhetorical competence, rhetorical education, multimedia, internet resources, video technologies, distance learning, mixed learning.

Постановка проблеми. Інформатизація суспільства зумовлює активне впровадження та застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і в системі освіти. Сьогодні ми вже не можемо уявити процес навчання у ВНЗ без активного використання ІКТ, тому, на відміну від традиційної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, сучасна модель навчання представлена трьома рівноцінними й активними суб'єктами: викладачем, студентом та інформаційно-комунікаційним освітнім середовищем [5, с. 27]. ІКТ розширюють можливості і для гуманітарної освіти, зокрема риторичної, оскільки вивчення курсу риторики нині практично неможливо усвідомити без повсякчасного звернення до новітніх технологій навчання, які сприяють ефективному формуванню риторичної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ, розвитку особистості риторичної, а отже комунікабельної, творчої та креативної.

Аналіз попередніх досліджень. Питання розвитку та використання ІКТ у навчальному процесі є актуальним для багатьох науковців, зокрема ґрунтовно досліджують це питання такі вчені як В. Биков, Р. Гуревич, М. І. Жалдак, М. Кадемія, М. Козяр, А. Литвин, О. Спірін та ін. Низку досліджень присвячено ролі ІКТ у формуванні риторичної компетентності, зокрема особливості впровадження та застосування дистанційних навчальних технологій у викладанні риторики окреслила О. Залюбівська, проектний підхід у риторичній освіті – В. Нищита тощо. Однак інформатизація сучасного суспільства потребує ширшого застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення курсу «Риторика». Тому в нашій статті розглянемо використання ІКТ у формуванні риторичних знань, умінь і навичок на заняттях риторики під час професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, зокрема студентів-психологів, оскільки для професійної діяльності психолога потрібна сформована риторична компетентність, яка є важливим аспектом їхньої ефективної професійної діяльності та основою для професійної самореалізації.

Мета дослідження – проаналізувати використання та виявити роль інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення риторики у сучасній системі освіти, визначити переваги, проблеми і перспективи їх застосування для формування риторичної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи досвід впровадження інноваційних технологій та досліджуючи проблеми і перспективи використання ІКТ в сучасній освіті, науковці по-різному трактують вплив інформаційного середовища на формування кваліфікованого фахівця. Як зазначає А. Литвин, завдяки ІКТ змінюється роль, спосіб, швидкість та ефективність використання інформації у процесі навчання, характер здобуття і поширення знань, відкриваються перспективи для оновлення змісту навчання та методів викладання, а також змінюється роль викладача в навчальному процесі [7, с. 40]. Вивчаючи розвиток і вплив ІКТ на суспільство, В. Кремень наголошує на виникненні нового типу мислення, оскільки нині завдяки комп'ютерним системам опрацювання інформації змінюється духовно-культурний простір життя, адже комп'ютер став своєрідним продовженням людини, доповнюючи її можливості та допомагаючи їй реалізовувати різноманітні завдання (від суто побутових до високотворчих у науці, мистецтві, освіті, техніці, політиці) [6, с. 3].

Навчальний процес нині значно різноманітніший та жвавіший завдяки впровадженню та використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, Р. Гуревич слушно виокремлює переваги використання ІКТ у навчальному процесі, а саме: організацію пізнавальної діяльності шляхом моделювання; ефективно тренування знань, умінь і навичок; автоматизований контроль результатів навчання; імітацію типових професійних ситуацій за допомогою мультимедіа; активізацію навчального процесу завдяки підвищенню темпу, індивідуалізації навчання та збільшенню активного часу викладачів і студентів; можливість поєднання в навчальних програмах візуальної та звукової форм інформації тощо [3, с. 34].

ІКТ відіграють важливу роль і для ефективного формування риторичної компетентності у ВНЗ, оскільки дозволяють не лише отримати необхідні знання, а й у процесі навчання емоційно впливати на почуття, розвивати естетичні погляди і смаки [1, с. 204]. Насамперед йдеться про новітні технології, які значно розширюють можливості отримання та передавання інформації, сприяють засвоєнню риторичних знань та ефективному розвитку риторичних умінь і навичок. Окреслимо основні з них, зокрема застосування *мультимедійних систем (метод презентацій), відеотехнологій (комп'ютерна візуалізація), медіа-технологій (застосування сучасних засобів мас-медіа, блогів, подкастів), Інтернет-ресурсів (пошук необхідної інформації, довідкових даних, навчальна комунікація тощо), гіпертекстових можливостей (електронні навчальні видання)* і різноманітних технологій дистанційного та змішаного навчання. В контексті вивчення риторики використання цих технологій діалогізацію навчального процесу, розвитку зворотного зв'язку, мотивацію до навчання, сприяє розвитку самостійності навчання, творчості та креативності в підготовці та проведенні публічних виступів, аналізуванні та моделюванні професійних (психологічних) ситуацій з точки зору риторичної діяльності, що є важливими аспектами розвитку професійної компетентності для студентів-психологів.

Як зазначає А. Литвин, в основу ІКТ покладені мультимедійні властивості, специфічною рисою яких є інтерактивна наочність – ефект занурення в навчальне програмне середовище та взаємодії з ним [7, с. 81]. Застосування *мультимедійних засобів* у процесі навчання для викладача забезпечує урізноманітнення подання матеріалу, дає можливість підтримувати активність аудиторії, оскільки система мультимедіа дає змогу поєднувати різні види інформації на занятті, тобто презентувати її в різних формах (зображення, звуковий ефект, відеоматеріали тощо). Мультимедійні технології дозволяють застосовувати метод візуалізації – згортання розумового змісту в наочний образ, який служить опорою розумових та практичних дій [7, с. 82].

Студенти у своїх публічних виступах також навчаються поєднувати всі ці види інформації, що сприяє розвитку вмінь самостійно добирати та опрацьовувати інформацію, набуттю навичок ефективно презентувати її, виступаючи перед аудиторією, впливати і переконувати не лише за допомогою слів, а й візуалізації, що покращує сприйняття. Як слушно зауважує А. Литвин, основною метою інформаційно-комунікаційних технологій навчання є підготовка студентів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, оскільки

ІКТ не лише забезпечують активне залучення майбутнього фахівця до пізнавального процесу, а й, на відміну від традиційних навчальних засобів, дають змогу управляти цим процесом [7, с. 49, 84].

Майбутня професійна діяльність студентів-психологів також вимагає сформованості в них презентаційних вмінь і навичок, оскільки передбачає проведення надалі психологічних тренінгів, семінарів тощо. Для формування презентаційних умінь студентів у процесі професійної підготовки, на думку дослідників, необхідно під час навчання врахувати їхні психологічні особливості, надавати студентам інформацію щодо вимог і правил підготовки і проведення презентації, відвідувати різноманітні презентації фахівців-практиків та організувати заняття-презентації з їхньою активною участю [10]. Під час пошуку та добору матеріалу для підготовки презентацій, повідомлень, публічного виступу чи індивідуальної роботи з риторики студенти використовують доступ до мережі Інтернет, адже Інтернет-ресурси є основним джерелом інформації. Зазначимо, що видавчестві риторики потрібно перед використанням опрацювати та проаналізувати ці ресурси з огляду на не завжди якісну й достовірну інформацію.

Ефективному розвитку риторичних умінь сприяє аналізування чужого мовлення. Використання *відеотехнологій* дасть можливість продемонструвати кращі зразки застосування ораторської техніки, майстерності тощо. Оскільки для вивчення риторики у ВНЗ передбачено лише практичний курс, то доцільно використовувати короткі відеоматеріали чи відеолекції (відеоуроки) з ораторського мистецтва та відеопроводи відомих українських і світових ораторів. Окрім аналізування риторичних умінь своїх одногрупників на занятті риторики, відеоматеріали за участю вправних ораторів – науковців, акторів, політиків і досвідчених, кваліфікованих психологів, можуть бути предметом аналізу за участі викладача на заняттях та використовуватися під час самостійної роботи. Потрібно розглядати та вивчати різноманітні аспекти їхньої риторичної діяльності, зокрема, їхні слухаючи публічні виступи, бесіди, інтерв'ю, вебінари, інтернет-тренінги тощо, аналізувати вербальні та невербальні засоби усного мовлення, психологічні аспекти ораторського мистецтва (внутрішні якості особистості, манера поведінки, зовнішній вигляд і т. д.), культуру ораторського мовлення тощо.

Предметом аналізування чужого мовлення також має бути сучасний *медіапростір*, включаючи традиційні (*радіо, кіно, телебачення*), так і новітні соціальні сервіси (*ютюб, блоги, подкасти*). Новітні медіа сприяють використанню наочності (анімація, комп'ютерна графіка, моделювання), розширюють можливості зворотного зв'язку та індивідуальної роботи (технології віртуальної реальності), дають доступ до різноманітної інформації (телекомунікації) [8]. Зважаючи на величезний потік інформації у сучасному медіапросторі, потрібно вміти грамотно працювати з інформацією. Варто вивчати та аналізувати риторику медіа щодо впливу на суспільство за допомогою риторичних прийомів, зокрема спеціально вживаних слів, побудови речень, мовлення, певного тексту та невербальних засобів, які часто перетворюються навіть на маніпулювання, та вчитися не піддаватися цьому маніпулюванню. Така робота дозволяє сформувати комунікаційні навички, сприяє навчанню грамотно оцінювати якість і вірогідність інформації, а художній аналіз відеопродукції, обговорення творів екранного мистецтва підвищує загальнокультурний розвиток особистості [9, с. 23]. Це особливо важливо враховувати психологам у їхній професійній діяльності. Знання риторичних законів, правил сприятиме розвитку критичного мислення та медіаграмотності загалом, що для психолога вкрай необхідно.

В сучасній системі освіти окремої уваги заслуговує *дистанційне навчання (навчання у віртуальному навчальному середовищі)*. Варто зазначити, що сьогодні в багатьох українських ВНЗ упроваджується в навчальний процес елементи дистанційного навчання, наприклад: «Віртуальне навчальне середовище» (ВНС), «Віртуальний (електронний) університет».

Навчання у віртуальному середовищі з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує взаємодію «викладач – студент» на різних етапах навчання, а також самостійну роботу з матеріалами інформаційної освітньої мережі [2]. Таке навчання, беззаперечно, має переваги, оскільки спрощує для студентів доступ до необхідної інформації та опрацювання потрібного матеріалу з навчальних дисциплін, пройшовши тестування студенти самостійно можуть оцінити та проаналізувати рівень набутих знань, а викладачі – виконати процедуру контролю результатів навчальної діяльності.

Проте в царині гуманітарних дисциплін науково-педагогічною проблемою науковці вважають саме впровадження технологій дистанційного навчання, акцентуючи увагу на тому, що спілкування має відбуватися безпосередньо. Погоджуємося, що застосування технологій дистанційного навчання може посилювати негативну тенденцію зменшення міжособистісних стосунків і лише за умови поєднання аудиторних і дистанційних форм навчання, тобто змішаного навчання, вона нівелюється [4, с. 180]. Надзвичайно гостро ця проблема стосується вивчення риторики, оскільки це дисципліна, в основі якої закладено живе спілкування, спрямована на розвиток ефективної комунікації, що передбачає володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, вміння спілкуватися та у разі потреби активізувати аудиторію, створювати промови і напрацьовувати чи вдосконалювати навички публічного виступу, проведення бесід, суперечок тощо, і як наслідок – розвиток так званої *риторичної особистості*. Використання системи дистанційного навчання у процесі вивчення риторики дає змогу максимально спростити процес взаємодії «викладач – студент», але ніколи не замінить живого спілкування.

Як показала практика, навчання риторики з використанням лише системи віртуального середовища зводиться до вивчення теорії, виконання тестів і письмових завдань (написання міні-співів і промов). Студенти за час віртуального навчання не відпрацьовують набуті теоретичні знання на практиці, а відомо, що лише практика є найдієвішим способом подолати страх публічного виступу перед аудиторією, розвитку імпровізації та виступів експромтом, що є запорукою формування риторичних умінь і навичок. Не відчувається найголовнішого покликання курсу риторики, яка спрямована на розвиток і формування ефективної переконливої, впливової, живої та емоційної комунікації.

Однак, погоджуємося з науковцями, що великою проблемою на аудиторних заняттях з риторики є брак навчального часу і, лише вміло застосувавши дистанційні технології навчання, можна зробити обсяг курсу менш залежним від обсягу годин. При цьому, як слушно подає О. Залюбівська, доцільно працювати зі студентам за такими формулами «розпочинаємо в аудиторії – продовжуємо в дистанційному форматі», «виголошуємо в аудиторії – аналізуємо в мережі», «проводимо в мережі – обговорюємо в аудиторії» [4, с. 179]. Отже, у контексті вивчення риторики й ефективного формування риторичної компетентності дистанційне навчання має лише доповнювати, а не замінювати аудиторне.

Висновки. Для формування риторичної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ необхідно активно використовувати інформаційно-комунікаційних технологій, які дають змогу урізноманітнити подання інформації, сприяють швидкому й ефективному засвоєнню матеріалу, враховуючи потреби та інтереси сучасних студентів. ІКТ є необхідними для підготовки і проведення публічних виступів, сприяють мотивації до навчання студентів, розвитку самостійності та креативності. Застосування віртуального навчального середовища дає змогу максимально спростити процес взаємодії у системі «викладач – студент», однак має лише доповнювати, а не замінювати аудиторне.

Список використаних джерел:

1. Вдович С. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в естетичному вихованні молоді / С. М. Вдович // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, і 74 перспективи. Збірник наукових праць. Випуск 5. / За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. – С. 203-205.
2. «Вища освіта» / Інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro>
3. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Гуревича Р. С. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – 348 с.
4. Залюбівська О. Б. Використання дистанційних технологій навчання в процесі формування риторичної культури як складової педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічного ВНЗ / Залюбівська О. Б. // Вісник ВПІ. – 2011. – № 2. – С. 177–182.
5. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті : [монографія] / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія та ін. ; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. У 2 частинах. – Ч. 1. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. – 412 с.
6. Кремень В. Г. Інформаційне середовище – криза культури чи нове буття? / В. Г. Кремень // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Зб. наук. праць. Випуск 5. / За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2017. – С. 3-9.
7. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія / Андрій Вікторович Литвин. – Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. – 498 с.
8. Литвин А. В. Медіа-освіта: використання мультимедіа у професійній підготовці фахівців [Електронний ресурс] / А. В. Литвин, О. Г. Литвин // Директор школи, 2010. – Вип. 21. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/5250/1/St_Litvin_Media_osvita.pdf.
9. Литвин А. В. Проблеми медіаосвіти у професійно-технічних навчальних закладах / Андрій Литвин // Матеріали обласного круглого столу «Психолого-педагогічні аспекти діяльності педагога ПТНЗ в процесі гуманітарної підготовки майбутніх фахівців» / Васирина С. І. – Львів, НМЦ ПТО, – 2012. – С. 20-24.
10. Моркотун С. Б. Дослідження спрямованості змісту професійної підготовки студентів магістратури на проведення презентації в академічній сфері / С. Б. Моркотун // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки». – Луганськ : Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2011. – № 13 (224). – С. 185-191.

УДК 378.041:78.071.2

Н.Є. Кравцова, І.М. Кравченко, м.Вінниця Україна
Kravtsova N., Kravchenko I., Vinnitsia, Ukraine
kravtsova65@ukr.net

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті розкривається професійне значення самоосвітньої культури для студента-музиканта, визначаються шляхи формування самоосвітньої майбутнього педагога-музиканта в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Тривалий час професійна підготовка студента-музиканта ґрунтувалася на збалансованому поєднанні групових та індивідуальних занять (постановки голосу, диригування тощо). Процеси модернізації спричинили істотне скорочення індивідуальних годин і перерозподіл навчального навантаження з аудиторного на позааудиторне у вигляді самостійної роботи студентів. Студенти-музиканти здійснюють самоосвітню діяльність безсистемно, без належної професійної спрямованості, що спричиняє зниження рівня їх професійної підготовки.

Нагальне завдання полягає у розробці системної організації самоосвітньої діяльності студента, яка враховує специфіку музично-педагогічної освіти, багатий освітній, виховний і розвивальний потенціал диригентсько-хорового мистецтва.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження, узагальнення досвіду власної педагогічної діяльності дозволили визначити ефективні шляхи формування самоосвітньої культури майбутнього педагога-музиканта в процесі диригентсько-хорової підготовки, зокрема: структурування змісту диригентсько-хорових дисциплін в п'ять основних «дидактичних блоків»; індивідуальний освітній маршрут в опорі на особистісно-творчий потенціал; організація динамічного характеру навчально-педагогічної взаємодії в опорі на особистий приклад і авторитет педагога. Ефективність даних умов залежить від системно організованої діяльності викладача і студента, де провідна роль належить творчому і науково-дослідницькому видам діяльності.

Ключові слова. Самоосвіта, педагогічна культура, самоосвітня культура майбутнього педагога-музиканта, диригентсько-хорова підготовка.

Annotation. The article reveals the professional meaning of self-education culture for the student-musician, the ways of formation of the self-educating future of a teacher-musician are determined in the process of conducting-choral training.

For a long time, the professional training of a student-musician was based on a balanced combination of group and individual classes (staging voice, conducting, etc.). The processes of modernization have caused significant reduction of individual hours and redistribution of training load from auditorium on non-auditing in the form of independent work of students. Student musicians carry out self-education activities unsystematically, without proper professional orientation, which leads to a decrease in their level vocational training.

The primary task is to develop a system organization self-educational activity of the student, taking into account the specifics of musical-pedagogical education, a rich educational, educational and developmental potential conductor-choir art.

Theoretical analysis of literature on the problem of research, generalization the experience of own pedagogical activity allowed to determine effective ways the formation of a self-educating culture of the future teacher-musician in the process of conducting-choral training, in particular: the structuring of the content conductor-choral disciplines in five major "didactic blocks"; individual educational route in reliance on personal and creative potential; organization of the dynamic nature of educational and pedagogical interaction in support of personal example and authority of the teacher. The effectiveness of these conditions depends on the systematically organized activity of the teacher and the student, where the leading role belongs to the creative and research activities.

Keywords: self-education, pedagogical culture, self-education culture future teacher-musician, conductor-choral training.

Постановка проблеми та її актуальність. Модернізаційні процеси в системі сучасної вітчизняної освіти спричинили зміни в сфері професійної освіти і, зокрема, педагогічної освіти. Суть новацій, що відбуваються в педагогічній науці, полягає в переході від традиційних форм освіти до інноваційних, які акцентовані на озброєння майбутнього спеціаліста технологіями самоосвіти, що дозволяють здійснювати безперервний професійний і особистісний розвиток. З цього приводу Мітію Каку зазначає: «Освіта перестане обмежуватись якимись часовими і просторовими рамками...люди стануть самостійно здобувати освіту, причому реально усвідомлюючи, які саме знання їм потрібні» [5].

В умовах сьогодення проблема самоосвіти для майбутнього педагога-музиканта набуває особливої актуальності. Протягом тривалого часу професійна підготовка студента-музиканта ґрунтувалася на збалансованому поєднанні групових (лекційних, семінарських, практичних) та індивідуальних занять (з класу

музичного інструменту, постановки голосу, диригування), натомість процеси модернізації, що відбуваються в сучасній вищій школі, спричинили істотне скорочення індивідуальних годин, відведених на виконавську підготовку майбутнього педагога-музиканта, і перерозподіл навчального навантаження з аудиторного на позааудиторне у вигляді самостійної роботи студентів. У ситуації, що склалася, з'явилися нові проблеми: студенти-музиканти, які мають недостатній досвід самостійної роботи, здійснюють самоосвітню діяльність безсистемно, без належної професійної спрямованості, що спричиняє зниження рівня їх професійної підготовки.

Нагальне завдання, яке постало перед музичною педагогікою, полягає у розробці системної організації самоосвітньої діяльності студента, яка враховує сучасні умови у вищій школі, специфіку музично-педагогічної освіти, багатий освітній, виховний і розвивальний потенціал диригентсько-хорового мистецтва.

Самоосвітня культура педагога-музиканта - це синтез високого рівня наукової організації розумової праці і процесу розвитку особистості педагога-музиканта, який досягається засобами самоосвіти. Вона є провідним показником професійної компетентності педагога-музиканта, а самоосвіта - умовою і способом формування даного показника. Під формуванням самоосвітньої культури в умовах навчального процесу у ВНЗ ми розуміємо дидактичну систему, що відповідає вимогам варіативності і гнучкості, в якій взаємодіють: навчальна та додаткова інформація; форми, методи, засоби навчання і самоосвіти; засоби комунікації та їх характер; особистості викладача і студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання самоосвіти досліджено в доробках Бурлуки О.В., Грабовець І. В., Жукевич І. П., Клочко А., Компаніченко Н.М., Назаренко Л.М., Ратушинської А.С., Себало Л.І., Сидоренко І.І. та ін.

Проблеми формування культури самоосвіти майбутнього вчителя музичного мистецтва з урахуванням специфіки художньої дидактики і розвитку та вдосконалення музично-педагогічної самоосвіти висвітлено в дослідженнях Е.Б.Абдулліна, Барвік С.Г., Дубровіної І.В., О.В.Ніколаєвої, Г.І.Батиршиної, Ж.Б.Кармазіної, Г.Б.Сабірової та ін.

Педагогічний потенціал і специфіка диригентсько-хорового мистецтва розкриваються в працях В.Л. Живова, О.П. Іванова-Радкевича, С.А. Казачкова, М.Ф. Колесси, І.А. Мусіна, К.А. Ольхова та ін.

Проведений аналіз досліджень в області самоосвіти дозволив нам виявити, що достатньо розробленими є питання процесу самоосвіти, умов саморозвитку особистості, шляхів і засобів керування і самокерування пізнавальною діяльністю тощо. Однак, питання самоосвіти і самоосвітньої культури педагога-музиканта розроблені недостатньо, що і визначило наш дослідницький інтерес.

Мета статті – визначити шляхи формування самоосвітньої культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проблема самоосвіти особистості упродовж тривалого часу залишається актуальною, що пояснюється науковою глибиною і ємкістю даного напрямку. В останні десятиріччя особливий інтерес викликають дослідження процесу самоосвіти, умов самостійного розвитку особистості, шляхів і засобів самокерування і саморегуляції пізнавальною діяльністю, рівнів розвитку різних формувань, які утворюються в індивіда в самостійному пізнавальному процесі тощо.

У наукових джерелах поняття "самоосвіта" розглядається як безперервна освіта особистості, і трактується науковцями по-різному:

- як пізнавальна діяльність;
- як цілеспрямований, систематичний пізнавальний процес;
- як вища форма самовираження особистості;
- як спосіб організації суб'єктом пізнавального процесу;
- як засіб пошуку і освоєння соціального досвіду.

Проведений аналіз наукових підходів дозволив виділити загальні положення, характерні для самоосвіти:

- ініціативність суб'єкта;
- самостійне оволодіння знаннями;
- додатковий характер освіти по відношенню до основної освіти;
- цілеспрямованість даного процесу;
- систематичність;
- вищий рівень освітньої діяльності.

Отже, самоосвіта - це систематична, цілеспрямована пізнавальна діяльність суб'єкта на основі сформованих мотивів і добровільних спонукань, що сприяє розвитку особистісних якостей і здійснюється в навчальний і вільний час.

Оскільки самоосвітня культура педагога-музиканта є багатоскладовою структурою, ми вивчили і проаналізували поняття «культура» і «педагогічна культура». В сучасній науковій літературі існує величезна кількість визначень феномена культури, при цьому жодне з них не є вичерпним, оскільки дане складне міждисциплінарне загальнометодологічне поняття передбачає власне трактування в різних галузях знання. З

філософської та освітньої точки зору, культура є сферою духовного життя людей, що включає в себе предметні результати діяльності людей; знання, вміння, навички, рівень інтелектуального, морального і естетичного розвитку, світогляду, способи і форми спілкування, що реалізуються в діяльності людини. У педагогіці "культура" вживається в поєднанні "культура особистості" і визначається як рівень розвитку та реалізації сутнісних сил людини, її здібностей і талантів; сукупність компетенцій: інформаційних, світоглядних, соціальних, політичних, моральних, поведінкових тощо [6].

Досить тривалий час в науковій літературі поняття «педагогічна культура» трактувалося як сукупність норм, правил поведінки, прояв педагогічного такту, педагогічної техніки і майстерності, як педагогічна грамотність і освіченість. Педагогічну науку збагатили розробка проблеми педагогічної культури в працях С.І.Архангельського, О.В.Барабанщикова, Л.В.Бондаревської, В.О.Сластьоніна та інших дослідників. В сучасних наукових джерелах поняття "педагогічна культура" розглядається як важлива складова загальної культури викладача, що проявляється в системі професійних якостей і специфіці професійної діяльності. Зокрема, В. Д. Симоненко визначає її як "інтегративну якість особистості педагога-професіонала, умову і передумову ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності педагога і мету його професійного самовдосконалення" [7, С.20-21].

Таким чином, самоосвітня культура педагога-музиканта - це синтез високого рівня наукової організації розумової праці і процесу розвитку особистості педагога-музиканта, який досягається засобами самоосвіти. Вона є провідним показником професійної компетентності педагога-музиканта, а самоосвіта - умовою і способом формування даного показника. Під формуванням самоосвітньої культури в умовах навчального процесу у ВНЗ ми розуміємо дидактичну систему, що відповідає вимогам варіативності і гнучкості, в якій взаємодіють: навчальна та додаткова інформація; форми, методи, засоби навчання і самоосвіти; засоби комунікації та їх характер; особистості викладача і студента.

Для визначення шляхів формування самоосвітньої культури студентів-музикантів ми спиралися на теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження, вивчення освітнього процесу у Вінницькому державному педагогічному університеті, узагальнення досвіду власної педагогічної діяльності.

Диригентсько-хорові дисципліни займають особливе місце в складному процесі виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта, що зумовлено специфікою освоєння професії і великою трудомісткістю самостійної підготовки студента-музиканта.

Процес формування самоосвітньої культури майбутнього педагога-музиканта здійснюється в різних видах діяльності: навчальній керованій і самостійній, комунікативній, творчій, науково-дослідницькій тощо. Серед перерахованих видів особливу увагу заслуговують творчий і науково-дослідницький види, які дозволяють студенту знаходитись в ситуації наукового пошуку відповідей на певні питання, які стимулюють пізнавальні потреби, прагнення до самоосвіти і формують готовність і досвід для їх здійснення. Прикладами, де використовуються виділені види діяльності, можуть слугувати завдання на оволодіння методикою ведення записів змісту джерел, які підлягають опрацюванню (план, конспект, тези, цитування), підготовка анотації на рекомендований або самостійно обраний музичний твір, підготовка реферату або наукової доповіді, підготовка концертного виступу, показового уроку або репетиції, курсова робота, наукова стаття тощо).

Важливо зауважити, що, на якому б рівні не здійснювалася самоосвітня діяльність майбутнього педагога-музиканта, консультаційна допомога і моральна підтримка педагога виступають як необхідні умови закріплення позитивного ставлення до професії і формування самоосвітньої культури.

Науковцями доведено, що самостійна пізнавальна діяльність студента ґрунтується на трьох основних прийомах: «перенесення», «пошук» і «дослідження». Як свідчать спостереження, в ході навчального процесу і на підсумкових контрольних заходах з диригентсько-хорових дисциплін у більшості випадків у студентів не виникає проблем в самостійній роботі з використанням простих прийомів самостійної роботи - «перенесення» і «пошуку». Водночас прийом «дослідження» освоюється з труднощами, що, на наш погляд, пов'язано з недостатнім володінням студентами дослідницькими навичками, а також зі складним комплексним характером диригентсько-хорового мистецтва та специфікою професійної підготовки, що потребує системної організації навчального процесу.

Одним із ефективних шляхів для системної організації самостійної роботи студентів за професійним спрямуванням диригентсько-хорової підготовки студентів-музикантів є *структурування змісту диригентсько-хорових дисциплін в п'ять основних «дидактичних блоків»*, відповідних напрямкам диригентсько-хорової підготовки: *теоретичний блок* спрямований на озброєння студента-музиканта теоретичними знаннями в області диригентсько-хорової педагогіки і мистецтва; метою *технологічного блоку* є озброєння студента-музиканта технологічним арсеналом: технологією диригування, технологією і психотехнікою хорового співу, педагогічними технологіями роботи з хоровими колективами; *дослідницький блок* орієнтований на організацію і педагогічний супровід науково-дослідницької діяльності студента-музиканта; *виконавський блок* покликаний озброїти студента-музиканта навичками виконання вокально-хорових творів як артиста хору та хормейстера;

педагогічний блок спрямований на координування самоосвітньої діяльності студентів з вивчення вокально-хорового репертуару в реальних професійних умовах, аналіз науково-педагогічних праць і виконавського досвіду авторитетних хорових диригентів.

На нашу думку, запропоноване структурування змісту диригентсько-хорових дисциплін в «дидактичні блоки» дозволить виявляти «слабкі зони» в напрямках диригентсько-хорової підготовки і за допомогою організованої самоосвітньої діяльності студента-музиканта усунути існуючі прогалини.

Індивідуальний освітній маршрут в опорі на особистісно-творчий потенціал є наступною ефективною умовою організації процесу формування культури самоосвіти майбутнього педагога-музиканта. Упродовж останнього десятиріччя в практиці вищої школи намітилася стійка тенденція побудови студентом свого освітнього шляху, або індивідуального освітнього маршруту (ІОМ), у формуванні якого задіяні особистісні мотиви, навчальні та професійні орієнтири [4].

Слід зауважити, що традиційна система підготовки студента-музиканта включала в себе організацію освітнього процесу за індивідуальним планом, з урахуванням унікальності кожного студента, при цьому відповідальним за рівень професійної підготовки був викладач. На нашу думку, впровадження у навчальний процес ІОМ студента дозволить зберегти позитивні досягнення музичної педагогіки, при цьому спонукатиме до самостійності і відповідальності майбутнього педагога-музиканта за свою професійну підготовку. ІОМ студента-музиканта ґрунтується на модульному підході. Структуру індивідуального освітнього маршруту студента-музиканта складають: базовий модуль, що забезпечує реалізацію вимог ДОС до підготовки педагога-музиканта, і спеціальні (варіативні) модулі розширеної освіти, спрямовані на поглиблення або нарощування окремих, обраних самостійно освітніх напрямків студента-музиканта з урахуванням його особистісно-творчого потенціалу. Для музичної педагогіки побудова освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей має принципове значення, оскільки кожен студент-музикант позиціонується як творча індивідуальність.

Реалізація даної умови дозволить підвищити гнучкість, динамічність освітнього процесу, спрямує студента-музиканта на усвідомлене вивчення диригентсько-хорових дисциплін в контексті майбутньої професійної діяльності, допоможе визначити вектори самонавчання, що в подальшому буде важливою передумовою формування самоосвітньої культури майбутнього педагога-музиканта.

У процесі формування культури самоосвіти майбутніх учителів музичного мистецтва ефективну роль відіграє *організація динамічного характеру навчально-педагогічної взаємодії в опорі на особистий приклад і авторитет педагога*. Кожен студент неминує йде до мети своїм особливим шляхом, обумовленим його характером і здібностями. Педагог проходить цей шлях разом з ним, спостерігаючи, вивчаючи, часом непомітно спрямовуючи його, а іноді енергійно втручаючись. Виховання і навчання педагога-музиканта - складний процес, в якому взаємодіють дві сторони: 1) розкриття, виявлення і розвиток кращих задатків, закладених у студенті; 2) передача викладачем студенту свого ставлення до мистецтва і професії, своїх знань, умінь, прийомів виконавської та дослідницької роботи. Безумовно, педагогічна майстерність проявляється в органічному поєднанні цих двох сторін. Особистий приклад педагога є важливою складовою в процесі формування самоосвітньої культури студента-музиканта.

Висновки. Таким чином, самоосвіта студента-музиканта - це пізнавальна діяльність, яка виконується самостійно в аудиторний і позааудиторний час під методичним керівництвом викладача і є початковою формою самоосвітньої діяльності студента і ефективним засобом формування готовності до професійної самоосвіти. Вона виконує такі функції:

- компенсує недоліки базової освіти або є засобом її одержання;
 - доповнює, поглиблює, розширює, систематизує базову загальну, професійну і спеціальну освіту;
 - допомагає осмисленню передового досвіду роботи та власної самостійної діяльності;
 - сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності;
- є засобом самопізнання і самовдосконалення.

Формування самоосвітньої культури майбутнього педагога-музиканта - це складний процес, який протікає під впливом багатьох факторів. Ефективність даного процесу залежить від системно організованої діяльності викладача і студента, де провідна роль належить творчому і науково-дослідницькому видам діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. канд. філос. наук / О.В. Бурлука. - Харків, 2005. - 16 с.
2. Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: [монографія] / Л.П.Василевська-Скупа. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. -208с.
3. Жукевич І.П. *Поняття самоосвіти студентів у контексті неперервної освіти.* / І.П. Жукевич// ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (60). С. 116-119.

4. Наумченко И.Л. Самостоятельный учебный труд студентов / И.Л.Наумченко. – Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 1983. – 148 с.
5. Каку М. Учѣба уже не будет базироваться на запоминании <https://cont.ws/@jivoy/178304>
6. Каджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах/ Г.М. Каджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256с.
7. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособ. Для студентов педагогических вузов/ под ред. В.Д.Симоненко/ В.Д.Симоненко. – М.:Вентана-Граф, 2005. – 368с.
8. Сидоренко І. І. Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини ХІХ - початку ХХ століття : автореф. дис. канд. пед. наук / І. І.Сидоренко. - Харків, 2006.
9. Клочко А. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема / А. Клочко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблема і пошук: зб. наук. праць / за ред. Т. І.Суцzenко та ін. - Київ - Запоріжжя, 2005.

УДК 378. 477

А.М. Крохмаль, Харків, Україна / A.M. Krokhmal, Kharkiv, Ukraine
allakrokhmal@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ, ЩО СПРИЯЄ ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВДОСКОНАЛЕННЮ СТУДЕНТІВ

Анотація. В статті розглядається питання використання сучасних інформаційних технологій в вивченні іноземних мов. Було представлено порівняльну характеристику традиційного навчання та використання сучасних інформаційних технологій в вивченні іноземних мов. Слід зазначити, що інформаційні технології є світом в якому живе сучасна молодь і саме використання сучасних інформаційних технологій на заняттях з англійської мови стимулює студента не лише до вивчення іноземних мов, але й до професійного самовдосконалення. Саме використання інформаційно-комунікативних технологій на заняттях з іноземних мов дали студентам можливість доступу до великої кількості різних видів інформації. В статті також були детально розглянуті дидактичні функції, що виконуються в вивченні іноземних мов з застосуванням сучасних інформаційних технологій, були розглянуті можливості використання сучасних інформаційних технологій у вивченні іноземних мов. В статті приводяться приклади сайтів та комп'ютерних програм, що можуть бути використані на таких предметах як: «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова для ділового спілкування», «Основи наукової комунікації іноземною мовою» та інші. В статті визначаються три етапи, в які мають бути впроваджені всі комп'ютерні програми на заняттях. Інформаційні технології дозволяють студенту вивчати мови використовуючи ті форми, методи та прийоми навчання, що більш за все відповідають сучасному життю студента, що спонукає студента не лише до вивчення іноземних мов, але й до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: сучасні інформаційні технології, інноваційні технології, дидактичні функції, традиційне викладання іноземних мов, мовлиневі навички, потреба професійного самовдосконалення, дидактичні завдання, гаджети.

Annotation The paper deals with application of the modern information technologies in the study of foreign languages. In the paper it has been presented the comparative characteristic of traditional teaching and use of modern information technologies in the study of foreign languages. It should be noted that information technology is the world in which modern youth lives and application of the modern information technologies in English classes encourages students not only to study foreign languages but also to professional self-improvement. Application of the information and communication technologies in foreign language classes gives students access to a large number of different types of information. In the paper it has been performed the didactic functions which are achieved the study of foreign languages applying the modern information technologies. It has been considered the possibilities of applying the modern information technologies in the study of foreign languages. The article gives examples of sites and computer software that can be used at such lessons as: "Foreign language for professional purpose", "Foreign language for business communication", "Scientific communication in a foreign language" and others. The paper defines three stages in which all computer software should be implemented. Information technology allows students to learn languages using the forms, methods and techniques of learning that are much closer to the modern life of students and encourage students to study foreign languages and develop professionally.

Key words: *modern information technologies, innovative technologies, didactic functions, traditional teaching of foreign languages, language skills, the need for professional self-improvement, didactic tasks, gadgets.*

Постановка проблеми. Розвиток суспільства в економічній, політичній сферах вимагають від ВНЗ підготовку фахівців з усестороннім розвитком, готових до співпраці з іноземними партнерами, тобто фахівців, що не лише є професіоналами в своїх сферах діяльності, але й володіють іншомовною компетенцією. Сучасний фахівець високого рівня має вміти не лише доносити свої знання рідною мовою, але й бути готовим до спілкування з іноземними партнерами, використовуючи іноземну мову. Знання іноземної мови також дає можливість ознайомитись з історією й культурою країн мови, що вивчається, ознайомитись з історією розвитку сфери, в якій працюватиме студент і найголовніше, стимулює його до професійного розвитку. Саме тому перед викладачами ВУЗів стало питання підготовки фахівця з високим рівнем знань іноземних мов. Забезпечити досягнення даної мети можна за допомогою традиційних та сучасних форм, методів та прийомів навчання. Саме використання інформаційно-комунікативних технологій на заняттях з іноземних мов дали студентам можливість доступу до великої кількості різних видів інформації. Сучасну освіту не можливо уявити без використання інформаційних технологій, що полегшують процес навчання та виховання як викладачам так і студентам, бо використання різноманітних гаджетів в повсякденному житті дозволяє студентам отримувати знання й навички шляхом, що найбільш близький їхньому повсякденному життю.

Використання сучасних інформаційних технологій є не лише актуальним, але й проблематичним питанням, бо викладач має володіти не лише фаховими знаннями, але й вміти використовувати сучасні інноваційні технології на всіх етапах навчання.

Аналіз попередніх наукових досліджень з теми. Вивченням та аналізом використання сучасних інформаційних технологій в процесі викладання займалися такі вчені як Н. Апатова, Б.Беседін, В. Биков, Н. Гальскова, Ю. Горошко, Ю. Жук, В. Загвазінський, М.Кадемія, В.Монахов, В.Науменко, С. Раков, Ю. Райський, О. Стрикун, І. Терехова та інші. Не дивлячись на велику кількість вчених, що займалися й займаються даним питання є необхідність більш детально зупинитись на особливостях використання сучасних інформаційних технологій у навчанні іноземних мов.

Метою статті є порівняння традиційного викладання іноземних мов та використання сучасних інноваційних технологій на заняттях з іноземної мови. В статті розглядаються принципи, напрямки та етапи використання сучасних інноваційних технологій. Також розглядаються основні групи технологій та їх використання на заняттях. Приводяться приклади сайтів та комп'ютерних програм, що можуть бути використані на таких предметах як: «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова для ділового спілкування», «Основи наукової комунікації іноземною мовою» та інші.

Виклад основного матеріалу. Інформаційні технології є одна зі складових інноваційного підходу в вивченні іноземних мов, бо є невід'ємним інструментом в сучасному процесі викладання. Тому слід звернути увагу на визначення терміну «інновація». Як зазначено в словнику, «інновація» є латинське слово «innovation» – «відновлення», «оновлення», «зміна». У навчальному контексті «інновація» означає створення нових підходів і технологій на основі переосмислення попереднього досвіду і запровадження новітніх досягнень та їх комплексне використання [2, с.147]. В сучасній літературі з педагогіки термін «інноваційна педагогічна технологія означає цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [3, с.338].

Використання сучасних інформаційних технологій мають свої переваги в порівнянні з традиційним викладанням іноземних мов. Перш за все в традиційному викладанні використовується лінійний текст, тобто студент працює лише з текстом і не має доступу до інших джерел. Використовуючи таку інноваційну технологію як Інтернет, студент має доступ до великої кількості джерел, використання відео-, аудіоможливостей. Такі можливості йому надає мультимедійний текст, з яким він може працювати, використовуючи Інтернет. Виходячи з вище зазначеного, слід відмітити, що в традиційному навчанні вивчення іноземних мов обмежене підручниками, що нерідко є застарілими на відміну від навчання з застосуванням сучасних інформаційних технологій, де у студента необмежена кількість сучасних джерел. Не менше важливою перевагою використання інформаційних технологій є високий рівень вмотивованості на відміну від традиційного навчання з низьким рівнем вмотивованості. Високий рівень зацікавленості з'являється в результаті використання сучасних та зручних для студента технологій. В сучасній системі освіти великий процент матеріалу відводиться на самостійне вивчення, що неможливо в традиційному навчанні. Студент має доступ до інтернет ресурсів як в університеті, так і дома, в кафе, в парках, майже в усіх місцях, де він знаходиться. Саме це надає можливість студенту неперервно навчатись, спілкуватись з носіями мови, що вивчає, знаходити необхідну інформацію в різних іноземних джерелах. Саме можливість спілкування з носіями мови, що вивчає, а не лише викладачем, суттєво відрізняє традиційне навчання від навчання з застосуванням сучасних інноваційних технологій. В процесі спілкування

студент має не лише покращити свої мовлиневі навички, розвинути письмову, але й ознайомитись з історією, культурою, традиціями країни, мову якої він вивчає. В традиційному навчанні контролювати роботу студента може лише викладач. Використовуючи сучасні інформаційні технології, студент має можливість контролювати й перевіряти свою роботу самостійно на ряду з контролем викладача. Також у студента з'являється можливість публічної експертизи, що стимулює його до саморозвитку. Слід зазначити, що використання сучасних інформаційних технологій в процесі перевірки знань студента, дозволяє показати більш реальні знання студента, оскільки він не має такого психологічного стресу, як при традиційній формі контролю. В нас час «швидкого життя» кожна людина економить й береже свій час. Сучасні інноваційні методи контролю економлять не лише час студента, але й викладача, який може потратити збережений час на розробку нових підходів й методів викладання іноземних мов.

Така вчена як Н. Д. Гальскова зазначає, що в використанні сучасних інформаційних технологій мають бути досягнені такі головні дидактичні функції як:

- пізнавальна. Використання інтернет ресурсів сприяє розвитку пізнавальної активності студента, стимулює його до професійного самовдосконалення, бо саме за допомогою Інтернету, студент має доступ до будь-яких джерел, що втамує його насагу до інформації професійного характеру;
- розвиваюча. Саме використання інформаційних технологій сприяє розвитку таких пізнавальних процесів студента як пам'ять, логічне мислення, уяву;
- тренувальна. Використання сучасних інформаційних технологій дає можливість сучасному студенту не лише тренуватись в різних видах роботи, але й перевіряти самостійно виконанні завдання та рівень знань з тої чи іншої теми.

Слід зазначити, що інтеграція сучасних інформаційних технологій в процес вивчення іноземних мов сприяє вирішенню таких дидактичних завдань як:

- поповнювати активний й пасивний словниковий запас студентів, виконуючи вправи різного рівня складності, ознайомлення з сучасною іноземною лексикою в процесі усного та письмового спілкування з носіями мова, що вивчає студент;
- удосконалення навичок аудіювання. Використовуючи Інтернет, студент має можливість дивитись програми та фільми, слухати пісні на мові, що вивчає. Також в нього є можливість спілкування з носіями мови, що сприяє не лише розвитку навичок аудіювання, а й навичок усного мовлення;
- удосконалення навичок писемного мовлення. Виконуючи вправи й ведучи переписку, або чати з молоддю з інших країн, студент удосконалює саме навички писемного мовлення;
- використовуючи сучасні інтернет ресурси студент не лише вивчає мову, а й знайомиться з історією й культурою країни, мову якої вивчає. У студента є можливість пізнати культурологічні особливості країни, її традиції, етикет, що сприяє всебічному розвитку студента.

Як зазначила Т. В. Карамішева використання інноваційних технологій в навчальному процес має ряд позитивних сторін. А саме:

- мотивує навчання. Використовуючи сучасні інформаційні технології, студент мотивується до навчання і професійного самовдосконалення;
- підвищує мовні компетенції, оскільки студент використовує різні типи текстів в вивченні іноземної мови;
- дає можливість викладачеві здійснити індивідуальний підхід до кожного студента. Поруч з загальними методами та прийомами навчання, викладач має пам'ятати, що кожен студент – індивідуальність зі своїми психологічними, фізичними, ментальними перевагами й недоліками.
- підвищує інформованість студента щодо культури та мови, яку він вивчає;
- використання автентичного і актуального матеріалу;
- забезпечення сучасним матеріалом відповідно до інтересів і потреб студента;
- сприяє розвитку самостійності учнів, стимулює студента використовувати інформацією, що пов'язана з його професійним або особистим життям.

І.В.Тереховою було виділено такі можливості використання сучасних інформаційних технологій у вивченні іноземних мов:

- негайний зворотний зв'язок між користувачами інформативно-комунікаційних технологій;
- архівне зберігання великих обсягів інформації з можливостями їх передачі;
- автоматичний переклад за допомогою комп'ютерних перекладачів;
- автоматичний переклад за допомогою комп'ютерних словників;
- автоматичне реферування й анотування матеріалів [9].

На думку вчених вивчення іноземних мов з використанням сучасних інформаційних технологій базується на трьох принципах: індивідуалізація, диференціація та інтенсифікація. Принцип індивідуалізації полягає в можливості індивідуального підходу до кожного студена в залежності від його психологічних особливостей,

здібностей та рівня знань, вмінь й навичок. Принцип диференціації базується на наданні студенту можливості обирати завдання необхідної складності й виконувати в послідовності, що зручна для студента. Принцип інтенсифікації полягає в використанні різних засобів презентації навчального матеріалу, широке використання інтерактивних форм і видів робіт. [9].

Існує велика кількість комп'ютерних програм, що відповідає всім принципам, особливостям та завданням, що були зазначені вище та можуть бути використані на таких предметах як: «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова для ділового спілкування», «Основи наукової комунікації іноземною мовою» та інші. Серед таких програм «English Gold», «Triple play plus in English», «English on holidays», «Bridge to English», « Професор Хіггінс», «Репетитор», «Привіт, Америка!». Всі ці програми мають бути впроваджені на заняття в три етапи:

1 етап – це формування лексичних та граматичних навичок з теми. Упродовж цього етапу учні засвоюють будову англійських речень, удосконалюють мовні навички, прослуховуючи та повторюючи фрази та речення записані на диску, водночас вони можуть бачити на екрані, наскільки ефективно це в них виходить, бо одразу комп'ютер висвітлює «оцінки». Під час цього етапу комп'ютер виступає в ролі терплячого репетитора, враховуючи індивідуальні особливості учня, якому інколи потрібно багато разів повторити одну й ту ж саму фразу.

2 етап – на цьому етапі проходить удосконалення мовних навичок та використання тих фраз та речень, які закріплювались на першому етапі, в діалозі з комп'ютером. Учень має вибрати один з трьох поданих комп'ютером варіантів із вірною відповіддю та вчасно відповісти на фразу, подану комп'ютером. Крім цього, під час діалогу учня з комп'ютером екран висвітлює фотографії, що стосуються теми діалогу.

3 етап – це засвоєння матеріалу, розвиток умінь вживати лексичні та граматичні знання, набуті під час попередніх двох етапів. Учням пропонуються граматичні та лексичні завдання, наприклад: поставити слова у вірній послідовності, щоб було вірно побудоване речення; дібрати до запропонованих слів (які зустрічалися протягом двох попередніх етапів) антоніми чи синоніми; вставити за змістом слова у фрази або речення [9].

Висновок Підсумовуючи вищезазначене слід відмітити, що використання сучасних інформаційних технологій може відбуватися різними шляхами і способами, які залежать від рівня підготовленості студентів, мети та потреб заняття. Слід відмітити, що традиційне навчання іноземним мовам вже не встигає за змінами в світі та суспільстві, таким чином, використання сучасних інформаційних технологій має багато переваг в порівнянні з традиційним навчанням. Інформаційні технології дозволяють студенту вивчати мови використовуючи ті форми, методи та прийоми навчання, що більш за все відповідають сучасному життю студента, тобто використовуючи ті технічні забезпечення, що найбільш блище до студента, викладач не лише розвиває інтерес студента до вивчення іноземних мов, але й спонукає його до професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Гальскова Н. Д. Сучасні технології навчання іноземної мови / Н. Д. Гальскова . – М: Арт-Глоса 2000 . – 192 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 338-339.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / Наук. ред. укр. Видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. –К.: Ленвіт, 2003. -273 с.
5. Карамішева Т. В. Вивчення іноземних мов за допомогою комп'ютера / Т.В.Карамішева . – С.П.: Союз, 2001 . – 158 с.
6. Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.Я.Коваленко, І.П.Кудіна, Харків, ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005, -240 с.
7. Коваленко Ю.А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов.// Іноземні мови. - 1999. - №4. - с. 37-41
8. Коновалов О.Ю. Інтернет і його вплив на розвиток закладів середньої, професійної та вищої освіти Америки і Європи. // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – Вип. 33. – К.; НМЦВО, 2002.
9. Кузнєцова О.М. Використання комп'ютерних технологій на заняттях з іноземної мови / О.М.Кузнєцова [Електронний ресурс] – Режим доступу: <www.rusnauka.com/30_NIEK_2011/Pedagogica/5_96146.doc.htm>. Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Полат Е.С. Інтернет на уроках іноземного мови // ИЯШ. - 2000. - №2,3.
11. Полат Е.С. Метод проектів на уроках іноземного мови <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/iaproj.htm>
12. Полат Е.С. Типологія телекомунікаційних проектів. <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/types.htm>
13. Ситдикова І. Комп'ютер поспішає на допомогу / І.Ситдикова // Іноземні мови в навчальних закладах. – К., 2004. – №1. – С. 116-119.
14. Стрикун О.С. Навчання іноземній мові шляхом використання мультимедійних технологій. http://www.rusnauka.com/14.NTP_2007/Pedagogica/21872.doc.htm

СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Анотація. Модернізація вітчизняної освіти, її входження в загальноєвропейський освітній простір, різке зростання обсягу інформації, яка має бути засвоєна майбутніми фахівцями, вихід масових комунікацій у соціальні мережі, постійне оновлення соціально-гуманітарного знання висувують нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів.

У статті вказано вимоги до професійної підготовки вчителя. Описано напрями, складові та сутність сучасних вимог до професійної підготовки. Висвітлено сучасні підходи до визначення понять «підготовка» і «професійна підготовка».

Також розглянуто основні питання професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога та місце професійно-педагогічної підготовки в загальній структурі професійної підготовки вчителя-філолога. Проаналізовано підходи науковців до дефініції поняття «професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей».

На основі проаналізованих наукових праць та результатів наукових форумів і конференцій, пов'язаних з предметом нашого дослідження, висвітлено авторський погляд на поняття професійної підготовки. Конкретизовано подальші перспективи дослідження даної проблеми через визначення поняття «готовність» та структури готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування Smart-технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, підготовка вчителя-філолога, формування знань, умінь і навичок, професійна діяльність.

Abstract. The modernization of native education, and the entry into the European educational space, the sharp increase in the amount of information that should be learned by future specialists, the mass media outlets in social networks, the constant updating of social and humanitarian knowledge put forward new requirements for the professional training of future teachers.

The article specifies the requirements for the teacher's professional training. The directions, components and essence of modern requirements for vocational training are described. The modern approaches to the definition of the concepts of "training" and "vocational training" are highlighted.

The main issues of professional training of the future teacher-philologist and the place of vocational and pedagogical training in the general structure of the teacher-philologist's professional training are also considered. The approaches of scientists to the definition of the concept "professional training of future teachers of philological specialties" are analyzed.

The author highlights her own view on the concept of professional training based upon previously carried out research and the results of scientific forums and conferences connected with the subject of our investigation. Further prospects of the study of the given problem through the notion of "readiness" and the structure of the readiness of future teachers of philological specialties to the application of Smart technologies in professional activities are specified.

Key words: professional training, preparation of a teacher-philologist, formation of knowledge, abilities and skills, professional activity.

Постановка проблеми. В останні десятиріччя перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання переходу до формування професіоналів, які б могли у своїй майбутній професійній діяльності поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку з постійно зростаючими вимогами інформаційного суспільства. Основні положення щодо національної освіти і ролі педагогічних кадрів знайшли відображення у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державній програмі «Вчитель», Концепції педагогічної освіти [14, 32].

Аналіз попередніх досліджень. Різні аспекти формування особистості педагога та питання вдосконалення підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах досліджували О. Абдуліна, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Кузь, О. Мороз, Н. Половникова, В. Семиченко, В. Сластьонін, Г. Троцько, Н. Хміль, О. Щербакова та ін. Питання філософії та педагогічної освіти висвітлено в працях В. Андрущенко, О. Глузмана, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового та ін. Професійну підготовку в системі вищої освіти досліджували О. Антонова,

О. Дубасенюк, С. Вітвицька, О. Семенов, В. Калінін, В. Сластьонін. Ґрунтовний аналіз проблеми формування та розвитку професійної майстерності, творчості вчителя здійснено в дослідженнях Є. Барбіної, В. Семиченко, С. Сисоевої та ін. Питання професійної підготовки майбутніх учителів-філологів досліджували О. Афанасьева, Л. Базиль, І. Бім, В. Мезінов, Н. Гальскова, Н. Гез, Л. Калініна, Н. Коряковцева, Є. Пассов, О. Семенов, О. Соловова. Підготовка студентів-філологів до застосування сучасних інноваційних технологій аналізується в працях С. Белоглазової, Л. Харітонової, Л. Тітової, С. Черніциної та ін. [6, 32].

За останні десятиліття в Україні активізувалися пошуки дослідників у галузі зарубіжної та вітчизняної теорії та практики професійної підготовки вчителів. Зокрема, досліджено професійно-педагогічну підготовку вчителів у Великій Британії (В. Базуріна), систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині (В. Гаманюк, Т. Вакуленко), проблему педагогічної майстерності вчителя в теорії та практиці педагогічної освіти США (Р. Роман), систему підготовки педагогічних кадрів у Норвегії (В. Семилетко), професійну підготовку вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст. (Л. Пуховська), підготовку майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності (І. Глазкова), модернізацію професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя (В. Ковальчук) тощо [14, 33].

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Проаналізуємо сутність понять «підготовка» і «професійна підготовка». Термін «підготовка» є похідним від дієслова «підготувати», тобто навчити, дати необхідні для чого-небудь знання. У словниково-довідниковій літературі термін «підготовка» тлумачиться як процес формування та збагачення настанов, знань та умінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [24, 17].

Згідно зі словником С.І. Ожегова, підготовка визначається як «запас знань, одержаний будь-ким» [18]. Там же зазначається, що цей термін походить від слова «підготувати», сутнісними значеннями якого є «результат навчання – як процесу надання необхідних знань для чогось» та «сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи процесів».

За «Коротким тлумачним словником української мови» під підготовкою (у значенні кінцевого результату процесу) розуміють «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» та «готування (як дія) всього необхідного до чого-небудь» [16].

«Енциклопедія професійної освіти» визначає «підготовку» як загальний термін стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру [24, 18].

Термін «професійна підготовка» в педагогічних енциклопедичних словниках тлумачиться як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення студентам відповідних знань та умінь» [8, с. 390]; та включає «поглиблене ознайомлення з науковими основами та технологією обраного виду праці; прищеплення соціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих у певній сфері людської діяльності» [3].

У Законі України «Про вищу освіту» професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [9]. Проте зазначені характеристики дуже загально відображають специфіку професійної підготовки вчителя.

Аналізуючи праці вчених, І. Глазкова виділяє три складові професійної підготовки вчителя: психолого-педагогічна підготовка (Н. Кузьміна, О. Піскунов), взаємозв'язок теоретичної підготовки та педагогічної практики (О. Абдулліна, Л. Кондрашова), професійна освіта (В. Сластьонін, Н. Хмель); спільна діяльність професорсько-викладацького складу зі студентами (М. Кобзєв, В. Страхов); професійно корисні види діяльності (С. Вершловський, Л. Лесохіна) [2].

Огляд педагогічної літератури та зокрема наукові праці О. Дуплійчук засвідчують, що за структурою професійна підготовка майбутніх вчителів складається з інваріантної частини, що являє собою стандартний мінімум у структурі професійної підготовки для педагога будь-якого профілю, представлений єдністю теоретико-методологічної, психолого-педагогічної та науково-дослідної підготовки та варіативної частини, в основі якої лежить спеціальна підготовка, що реалізується з урахуванням особливостей наукового профілю, в нашому випадку – філологічного [7, 78].

У дисертаційному дослідженні О. Шквир професійна підготовка визначається як процес формування спеціаліста для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним родом занять, професією [27].

Ю. Дорошенко і Н. Семенюк професійну підготовку розглядають як сукупність уже одержаних людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм

поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; або, з іншого боку, як процес повідомлення тим, хто навчається відповідних знань та формування в них умінь і навичок [5].

Н. Хмель під професійною підготовкою розуміє процес формування спеціаліста для однієї з галузей трудової діяльності, яка пов'язана з оволодінням визначеним родом занять, професією. Метою професійної підготовки є набуття професійної освіти, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок та необхідних особистісно-професійних якостей [25].

Деякі вчені, зокрема Т. Сидоренко, А. Свенціцький, І. Єрмаков, розглядають професійно-педагогічну підготовку як соціальне динамічне утворення і трактують її як сукупність соціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують успішність роботи з певної професії; як інтегративну підсистему в цілісній соціальній системі, діалектично взаємопов'язану із суспільними процесами та явищами, які відбуваються сьогодні, і обумовлену законами суспільного розвитку [22, 7].

Як творчий і культурний феномен категорію професійно-педагогічної підготовки трактують Л. Пуховська, М. Розов, Є. Бондаревська та ін. Представник цього напрямку, вітчизняний вчений І.Ф. Ісаєв розглядає професійно-педагогічну підготовку як міру та засіб творчої самореалізації особистості вчителя в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямовану на засвоєння, передачу й створення педагогічних цінностей та технологій [12, 56].

Г. Абросимова, А. Маркова, Є. Павлютенков та ін. розглядають поняття професійно-педагогічної підготовки з позицій діяльнісного підходу. У розумінні цієї групи вчених професійно-педагогічна підготовка становить сукупність об'єктивно необхідних педагогічних знань, знань з психології, професійних умінь, педагогічного мислення, спостережливості, самооцінки тощо [6, 33].

Проаналізувавши різні підходи до тлумачення поняття "професійна підготовка вчителя", М. Чобітько зробив висновок, що професійну підготовку найчастіше визначають через поняття професійної культури майбутнього педагога, що містить у собі системний світогляд, праксеологічну, рефлексивну й інформаційну озброєність, компетентність спілкування та управління. Її результатом є сформовані фахові якості, що гарантують особі ефективність педагогічної діяльності після закінчення вищого навчального закладу [26, 115].

В. Кушнір виділяє в системі підготовки вчителя такі підструктури: предметну, методичну, методологічну й практичну. До предметної він відносить підготовку з фаху та психолого-педагогічних дисциплін; методичну пов'язує з особливостями організації освітнього процесу. Методологічний рівень підготовки передбачає розуміння майбутнім учителем педагогічного процесу в гносеологічному та онтологічному смислі [17, 281–300].

Л. Йовенко зазначає, що підготовка поділяється на загальноосвітню, професійну та спеціальну: загальноосвітня – це оволодіння студентами загальноосвітніми знаннями; професійна підготовка – забезпечення людини певною сумою знань, умінь і навичок, необхідних у конкретній галузі діяльності – педагогічній, виробничій, економічній, естетичній та ін.; спеціальна підготовка – ґрунтовне оволодіння студентами спеціальними знаннями, опанування специфічними вміннями та навичками передачі їх учням у процесі майбутньої професійної діяльності в школі [13, 56].

У межах понятійного аналізу проблеми дослідження для нас важливе значення має визначення поняття "підготовка майбутнього вчителя-філолога", якому притаманні ознаки педагогічної системи, що сконцентрована навколо знань:

- єдність теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності, що забезпечує взаємозв'язок методологічної, спеціальної, загально-педагогічної, психологічної, професійно-етичної, дидактичної й методичної підготовки вчителів [20, 63].

- оволодіння більшим обсягом суспільно-політичних і наукових знань з навчальної дисципліни й суміжних галузей науки, володіння високим рівнем загальної культури, знання педагогічної теорії, загальної, вікової та педагогічної психології, здатність до врахування умов розв'язання цього педагогічного завдання й самокритичного аналізу результатів.

- засвоєння системи професійних знань, вмінь, навичок, формування соціально-значимих і професійно важливих якостей [10].

- результат засвоєння системи професійних знань, усвідомлення особистісного змісту цих знань, формування основних загально-педагогічних вмінь (аналітико-діагностичних, прогностичних, конструктивно-організаторських, комунікативних, рефлексивних), розвитку найважливіших професійно-особистісних якостей (емпатії, емоційної стійкості) [19].

Серед проаналізованих нами педагогічних досліджень переважна більшість науковців (О. Афанасьєва, Л. Базиль, О. Семенов, І. Соколова, Б. Тевлін та ін.) наголошує на значущості культурологічної, лінгвістичної, комунікативної підготовки фахівців, яка ґрунтується на засадах гуманістичного підходу. На нашу думку, правомірно було б віднести до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога іншомовну підготовку, оскільки документи ЮНЕСКО вже визначили XXI століття століттям поліглотів, що накладає визначальний відбиток на професійну підготовку філологів у педагогічних ВНЗ [21, 84].

Домінантою професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя-філолога стає розвивальна, культуротворча основа, виховання відповідальної особистості з високим ступенем самостійності і креативності, що проявляється поряд з високим рівнем професійної компетентності в таких якостях, як гнучкість професійного мислення, комп'ютерна грамотність, мобільність і адаптивність до інноваційних ситуацій професійної діяльності, постійне професійне вдосконалення, білінгвальність, здатність працювати в різних режимах нових умов полікультурної Європи, співпрацювати з зарубіжними партнерами, вміння приймати відповідальні рішення, брати на себе ініціативу тощо.

Згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти щодо сприяння плюрилінгвізму актуалізується формування готовності вчителя-філолога здатного до формування в учнів інтеркультурної освіченості з акцентом на їх особисту культурну ідентичність, комунікативну активність і готовність до ефективного міжкультурного діалогу і взаємодії. Становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, потребує суттєвих змін інноваційного спрямування у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів-філологів. У таких умовах ціннісною установкою інноваційного навчання є не засвоєння знань як таких, а сприяння процесові інтелектуального і морального розвитку особистості учня, внаслідок чого змінюються пріоритети в діяльності вчителя. Знання з мети освіти перетворюються на засіб розвитку пізнавальних та особистісних якостей учнів, а вчитель з «передавача» інформації – в організатора навчально-пізнавальної діяльності, що володіє не лише окремими технологіями, а й має міцний методологічний фундамент своєї діяльності [6, 13-14].

Так, І. Зязюн зазначає, що сучасний педагог повинен виконувати "не роль "фільтра" для пропускання через себе навчальної інформації", а бути "помічником у роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації"; "в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем" [11, 56].

В. Ковальчук вважає, що сучасний учитель передусім "має бути висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, свідомим та відданим патріотом України, тонким психологом, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями" [15, 15].

Р. Гуревич і А. Коломієць зазначають, що для формування в свідомості майбутнього вчителя почуття відповідальності за розвиток суспільства в цілому процес навчання у ВНЗ має бути зорієнтований не лише на підготовку предметника, а й на формування вчителя-гуманіста, носія провідних ідей національної та загальнолюдської культури, особистість творчу і допитливу [4, 78].

Переважає більшість науковці, зокрема М. Бубнова, вбачають у професійній підготовці подвійне значення і розглядають цей феномен як процес (навчання) та як результат (готовність), визначається сукупністю вимог, які висуваються до певного фахівця [1, 18].

Подібна думка простежується у дослідженні М. Байди, яка стверджує, що професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога у ВНЗ належить до гуманітарних систем, що характеризуються високим рівнем організації, мають складну структуру, є впорядкованим цілим, об'єднаним різноманітними зв'язками та взаємовідносинами, соціальними за своєю природою [23, 28]. Дослідниця зазначає, що результатом професійної підготовки вчителя філолога має стати його готовність до професійної діяльності.

Висновки. На основі аналізу зазначених вище трактувань у нашому дослідженні вважаємо, що професійна підготовка – це спеціально організований процес набуття професійних знань, умінь і навичок та розвитку соціально-значимих і професійно-особистісних якостей, що сприяє формуванню готовності до діяльності в межах філологічної спеціальності.

Перспективу подальшого дослідження даної проблеми вбачаємо у визначенні поняття «готовність» та структури готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування Smart-технологій у професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності / М. Ю. Бубнова // Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 33. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. – С. 17–20.
2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец.19.00.07 "Педагогическая психология" / Волкова Е. Н. – М., 1998. – 50 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с
4. Гуревич Р. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники / Р. Гуревич, А. Коломієць // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ: АІД, 2003. – IV. – С. 75-84.
5. Дорошенко Ю. О. Сутність теми і зміст педагогічного дослідження [Електронний ресурс] / Ю. О. Дорошенко, Н. В. Семенюк. – Режим 114 доступу до ресурсу : http://www.kspu.edu/downloads/it_conf/4/doroshsemen.doc.

6. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій: дис. ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 / Дуплійчу Ольга Миколаївна. – Житомир, 2015. – 222 с.
7. Дуплійчук О. М. *Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога / Ольга Дуплійчук* // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. – Серія: «Педагогічні науки» (1.39). – 2012. – С. 75-80.
8. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / [под ред. С. Я. Батышева]. – М., АПО.1998. – Т. 1 : А–Л. – 1998. – 568 с.
9. Закон України "Про вищу освіту" // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8. – С. 1–43.
10. Зеер Т.В. Профессиональное становление личности инженера-педагога. - Урал, 1988; Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. – 1981. - № 2.
11. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
12. . Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 240 с.
13. Йовенко Л. І. Підготовка студентів-філологів вищого педагогічного навчального закладу до родинного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Йовенко Лариса Іванівна. – Умань, 2005. – 274 с.
14. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя / Т. Г. Калюжна // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. - 2013. - № 4. - С. 32-37. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_4_7.
15. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ковальчук В. Ю. – К., 2006. – 34 с.
16. Короткий тлумачний словник української мови / [Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карпова та інші] ; відп. ред. Л. Л. Гумецька. – К. : Рад. школа, 1978. – 296 с.
17. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: моногр. / В. А. Кушнір. – Кіровоград. держ. пед. унів. ім. В. Винниченка. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 338 с.
18. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1960. – 900 с.
19. Орлов А.А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза [Текст] / А.А. Орлов. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. – 34 с.
20. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
21. Рюс Ж. Поступ сучасних ідей / Ж. Рюс. – К. : Основи, 1998. – 112 с.
22. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Д. Сидоренко. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.
23. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Соколова Ірина Володимирівна ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 603 с.
24. Фонарюк О.В. Підготовка майбутніх учителів математики до конструктивно-проектувальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Фонарюк Олена василівна. – Житомир, 2015. – 199 с.
25. Хмель Н. Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе / Н. Д. Хмель. – Алма-Ата : Мектеп, 1984. – 134 с.
26. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько ; МОН України ; АПН України; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси : Брамо-Україна, 2006. – 560 с.
27. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: дис. ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 / Шквир Оксана Леонідівна. – Житомир, 2004. – 214 с.

УДК 681.3.06:378.147

**О.В.Левчук, м. Вінниця, Україна / Levchuk Elena, Vinnytsia
olena_levcukk@ukr.net**

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД В МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ В УМОВАХ ПОГЛИБЛЕННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У СИСТЕМІ «НАУКА-ОСВІТА-ВИРОБНИЦТВО»

Анотація. *Окреслено можливості формування математичної компетентності майбутніх аграріїв в умовах Всеукраїнського науково-навчального консорціуму.*

Продемонстровано, що в умовах інтеграції освіти, науки та виробництва трансформація математичної підготовки відбувається за рахунок створення відповідних інформаційних середовищ, складовою яких є дослідницькі задачі. Обґрунтовано розроблену систему поєднання якісних чотирирівневих

дослідницьких задач. Окреслено основні принципи спільної діяльності учасників навчального процесу при розв'язуванні дослідницьких задач.

Наведено приклад дослідницького підходу в процесі викладання математичних дисциплін для менеджерів-аграріїв на початковому етапі навчання. На прикладі теорії диференціювання функції однієї дійсної змінної, як базової в системі диференціального числення різних функцій, продемонстровано її узагальнення для більш складних випадків аналізу багатовимірних процесів. Проведено паралелі з професійно-орієнтованим поняттям «оптимізація» як процедури знаходження екстремуму (максимуму або мінімуму) функцій, які моделюють процеси в природі, економіці, суспільстві, тобто вибір якнайкращого варіанту з безлічі можливих. Продемонстровано алгоритми розрахунків та візуалізацію даних в середовищі Mathcad.

Доведено, що включення дослідницьких задач в систему підготовки майбутніх аграріїв є дієвим засобом поглиблення інтеграційних зв'язків у системі наука-освіта-виробництво, який сприяє формуванню математичного компоненту інноваційної професійної компетентності майбутнього аграрія.

Ключові слова: математична підготовка, вища математика, професійна підготовка фахівців аграрного профілю, дослідницькі задачі, інформаційні технології, система Mathcad, консорціум.

Annotation. The potential for forming mathematical competence of future agrarians in conditions of the All-Ukrainian Scientific-Educational Consortium are outlined.

It has been shown that because of integration of education, science and production transformation of mathematical training is due to the creation of appropriate information environments, the element of which are the research tasks. The developed system of combination of high-quality four-level research tasks is substantiated. The basic principles of joint activity of the participants of educational process in solving research tasks are outlined.

An example of the research approach in the process of teaching mathematical disciplines for agrarian managers at the initial stage of training is given. On the example of the theory of differentiation of the function of one real variable, as a basic one in the system of differential calculus of various functions, its generalization for more complex cases of analysis of multidimensional processes is shown. The parallels with the profession-oriented concept of optimization, as a procedure for finding the extremum (the maximum or minimum) of functions that simulate the processes in nature, economy, society, that is, the choice of the best option from the set of possible, is made. The algorithms of calculations and visualization of the data in the environment of Mathcad are demonstrated.

It is proved that the inclusion of research tasks into the system of training future agrarians is an effective means of deepening the integration links in the system of "science-education-production", what will contribute to the formation of mathematical component of the innovative professional competence of future agricultural specialists.

Key words: mathematical training, higher mathematics, professional training of specialists of agrarian sector, research tasks, information technologies, Mathcad system, Consortium.

Постановка проблеми. З метою конкурентоздатності сільського господарства і сприяння розвитку сільських територій на сталій основі відповідно до міжнародних стандартів, від аграрних підприємств України вимагається інтенсифікація та автоматизація виробництва, підвищення технологічного рівня розвитку.

Виконання зазначених завдань передбачає наявність у фахівців професійних компетентностей, які дозволили б працювати у нових умовах.

Водночас, «випускникам аграрних університетів, коледжів та технікумів бракує практичних знань, навичок та компетенцій, їхня освіта занадто теоретична [1, с.75].

Одним з перспективних шляхів вирішення зазначених протиріч є поглиблення інтеграційних зв'язків у системі наука-освіта-виробництво. А саме – перехід до дослідницьких типів вищих аграрних навчальних закладів та створення на їхній базі сучасних університетських комплексів. Яскравим прикладом є Вінницький національний аграрний університет, який веде курс на розвиток в напрямку створення аграрного навчального закладу саме такого типу [2].

Ідея Всеукраїнського науково-навчально-виробничого комплексу (ВННК) відображає концепцію переходу агропромислового комплексу на інноваційну модель розвитку, яка передбачає комплексне забезпечення навчального процесу [3]. В зазначених умовах студенти мають змогу фундаментальні знання, теоретичні розробки безпосередньо застосувати та перевірити на практиці в науково-дослідних господарствах. Таким чином створюються нові можливості для інтеграції усіх форм підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливою складовою інноваційної компетентності майбутніх фахівців є математична підготовка.

На цьому наголошують Г.М. Булдик, Н.В. Ванжа, В.Ф. Орлов, В.І. Клочко, О.І. Коломок, Л.А.Мойсеєнко, Л.І. Нічуговська, І.О. Новик, С.А. Раков, Г. А.Силенок, В.Г. Скатецький, О.Г. Фомкіна.

У низці праць прослідковується ідея дослідницького підходу з використанням інформаційних технологій. В контексті проблеми реалізації професійно-компетентнісної моделі математичної підготовки студентів економічних спеціальностей, Нічуговська Л.І. стверджує, що успішна реалізація відповідної моделі тісно

пов'язана з можливістю встановлення інтеграційних зв'язків з аналітичними відділами регіональних корпорацій, фірм тощо в контексті можливого творчого співробітництва в постановці й розв'язанні реальних бізнес-проблем [4, с.165].

Звертаючись до проблеми трансформації змісту математичної освіти з урахування фахової спрямованості вищих навчальних закладів, В.Ф.Орлов зауважує, що «потрібно переносити акценти з засвоєння конкретних методик і технік на освоєння загальних способів аналізу, проектування і реалізації педагогічної діяльності на вироблення дослідницької позиції» [5, С.159].

Дослідницький підхід з використанням ІКТ, як основу методичної системи набуття математичних компетентностей у математичній освіті, розглядає С.А.Раков [6, С.19].

В контексті проблеми психології творчого математичного мислення, існує думка, що традиційні підходи щодо вдосконалення математичної освіти узгоджуються, впорядковуються на основі дослідницьких підходів у навчанні. Адже психологічний зміст творчого математичного мислення полягає в одночасному наскрізному проходженні трьох складових процесів: процесу розуміння, процесу прогнозування розв'язку, процесу апробації математичних результатів [7, с. 30].

У дисертації Н.М. Гловин обґрунтовано та експериментально апробовано педагогічні умови формування дослідницьких умінь студентів агротехнічних інститутів засобами розв'язування дослідницьких задач [8].

Формулювання цілей статті. У даній статті ми ставимо за мету обґрунтувати основні засади формування математичної компетентності майбутніх аграріїв, використовуючи функціональні можливості ВННК та продемонструвати, що за такого підходу трансформація математичних дисциплін відбувається за рахунок створення відповідних інформаційних середовищ, складовою яких є дослідницькі задачі.

Виклад основного матеріалу. Формальний аналіз поняття «компетентність», сформульований в термінах «формування компетентності» (процесуальний компонент) і «рівень компетентності» (результативний компонент) дозволяє визначити «математичну компетентність фахівця у вищому аграрному навчальному закладі» як процес формування готовності до виконання професійних завдань, що вимагають застосування не лише математичних методів, а й особистісних та світоглядних якостей і певний рівень такої готовності.

На основі викладеного вище, ми розглядаємо математичну компетентність фахівця у вищому аграрному навчальному закладі як складову інноваційної професійної компетентності, елемент освітнього процесу, який організовується на основі оволодіння систематизованими математичними науковими знаннями, мобілізації внутрішніх ресурсів та світоглядних якостей і способів їх реалізації в сфері професійної діяльності.

На основі вивченого, ми дійшли висновку, що в умовах формування інноваційної компетентності на етапі переходу до дослідницького типу підготовки, трансформація математичної складової, відбувається за рахунок створення відповідних інформаційних середовищ, основним компонентом яких є ресурси. З-поміж них ми виділяємо дослідницькі задачі, які мають наскрізний характер та на відміну від прикладних, в умовах використання функціональних можливостей ННК в незначному проміжку часу, дозволяють теоретичні викладки вpleсти в канву професійних, одночасно перевіряючи та корегуючи їх на практиці. Таким чином включення дослідницьких задач в систему підготовки майбутніх аграріїв є дієвим засобом поглиблення інтеграційних зв'язків у системі наука-освіта-виробництво.

Отож, вміння студентів розв'язувати дослідницькі задачі з дисциплін математичного циклу визначають математичну компетентність, як інноваційну, яка дозволить майбутньому аграрію на науковій основі творчо виконувати професійні завдання, використовуючи не тільки отримані знання, а й мобілізуючи внутрішні ресурси та особистісні якості.

З огляду на зауважене, зміст навчальних курсів, зокрема математичних, слід конструювати не лише в описовому плані, а й у формі дослідницьких задач, які мають розв'язуватися, максимально використовуючи усі науково-виробничі ресурси навчального закладу дослідницького типу.

З метою створення інформаційних середовищ, реалізуючи інтегративні зв'язки між теоретичними та прикладними знаннями, ми розробили систему поєднання якісних чотирирівневих дослідницьких задач: 1 рівень - впізнання вивчених об'єктів і способів діяльності; 2 рівень - застосування засвоєної інформації для вирішення типових завдань; 3 рівень - застосування засвоєної інформації для вирішення нетипових завдань і отримання нової інформації; 4 рівень - трансформація засвоєної інформації для вирішення професійних проблем з типовими розрахунковими і експериментальними завданнями міждисциплінарного характеру.

Виробляючи методи взаємодії учасників процесу підготовки, головне, – пов'язати ціль та засоби її досягнення, причому шлях до цілі має бути оптимальним, тобто економним та ефективним.

Тому основні принципи спільної діяльності при розв'язуванні дослідницьких задач включають в себе:

- 1) введення дослідницьких завдань вже на початковому етапі навчання і спільне їх вирішення;
- 2) поетапна зміна форм співпраці між викладачем і студентом, відповідно до його індивідуального рівня володіння способами вирішення дослідницьких завдань;

3) поетапне сходження студента до саморегулюючої діяльності в процесі постановки і розв'язування задач;

4) в процесі вирішення дослідницьких завдань суто професійного характеру, поетапний перехід студента до саморегуляції взаємодії в сенсі співпраці з іншими учасниками процесу підготовки, залучення додаткових ресурсів.

Важливо, що розв'язання такого типу задач передбачає поєднання різноманітних форм роботи, як індивідуальних, так і групових, як аудиторних, так і позааудиторних, очних та дистанційних. В процесі такого виду діяльності студенти мають змогу отримувати консультації з різноманітних джерел, як від науковців, так і від практиків.

Водночас, потрібно розуміти, що у студентів різних напрямів навчання в аграрному ВНЗ можливі зміни в індивідуальній траєкторії становлення, як фахівця, коли на перше місце в їхній навчально-пізнавальній діяльності виходить професійна мотивація, яка є головним чинником в процесі підготовки та самопідготовки.

Наприклад, для студентів економічних напрямів на перше місце висувається задача формування соціально-економічної картини світу, тоді як для студентів агрономічного напрямку актуальнішим є завдання формування природничо-наукової картини світу.

Особливості професійного спрямування враховувались нами і при формуванні інформаційних ресурсів.

Наведемо приклад дослідницького підходу в процесі викладання математичних дисциплін для менеджерів-аграріїв на початковому етапі навчання.

У даному випадку ми покладались на те, що студенти, розуміючи нові можливості професійної діяльності, яка спирається на більш широкую математичну базу, згодом прагнуть самостійно опанувати відповідні її розділи.

Наприклад, якщо студент виділяє теорію диференціювання функції однієї дійсної змінної, як базову в системі диференціального числення різних функцій, узагальнює її на більш складні випадки аналізу багатовимірних процесів, то він успішно поєднує не тільки знання різних наук, а й методи їх пізнання, переносить ці вміння на засвоєння професійно-орієнтованих дисциплін, синтезує методи аналізу процесів у професійній діяльності.

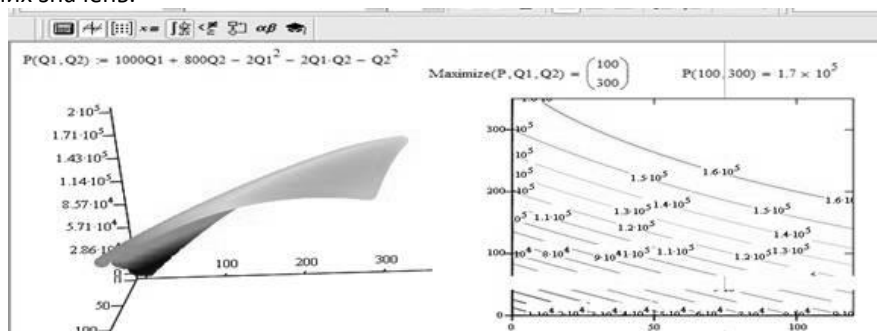
Розкриваючи основні поняття даного розділу, проводимо паралелі з професійно-орієнтованим поняттям оптимізація, яке розуміємо, як процедуру знаходження екстремуму (максимуму або мінімуму) функцій, які моделюють процеси в природі, економіці, суспільстві, тобто вибір якнайкращого варіанту з безлічі можливих.

Оскільки оптимізація в значній мірі зводиться до відшукування максимумів і мінімумів функцій, починаємо з досить простих, але характерних прикладів, які можна розв'язати, використовуючи знання, отримані в школі, але для більшої наочності параметрам надаємо конкретні числові значення. Таким чином, реалізуємо одночасно дидактичні принципи наступності та професійної спрямованості.

Враховуючи, те, що математична компетентність включає вміння будувати математичну, зокрема, комп'ютерну модель, досліджувати її методами математики з використанням сучасних ІКТ, інтерпретувати отримані результати [6, с.15], на наступному етапі, студенти, в міру володіння інформаційними технологіями та ступенем творчості, мали можливість розробити алгоритм розрахунків та візуалізацію даних, посилюючи таким чином ступінь складності дослідження.

Ось один з прикладів автоматизації процесу та ілюстрації в середовищі Mathcad.

Агрофірма виробляє два види товарів G_1 і G_2 і продає їх за ціною 1000 грош.од. Та 800 грош.од. відповідно. Обсяги випуску товарів Q_1 і Q_2 . Функція витрат має вигляд: $C(Q_1; Q_2) = 2Q_1^2 + 2Q_1Q_2 + Q_2^2$. Знайти оптимальні значення Q_1 і Q_2 (за яких прибуток, отриманий фірмою, буде максимальним). Знайти прибуток для даних значень.



Приклад застосування вбудованої функції *Maximize* в середовищі Mathcad

Продемонстровані завдання доречно розв'язувати аудиторно і позааудиторно, звертаючись до різних джерел інформації, в різних формах, як індивідуально так і в мікрогрупах. В останньому випадкові самостійно розподіляються ролі: збір інформації, отримання консультацій, аналітична діяльність, використання математичних пакетів програм, оформлення звіту, презентація, виступ-захист роботи.

Важливо, що на старших курсах в міру розширення студентами професійно-орієнтованих знань та нагромадження досвіду, отриманого в господарствах консорціуму, запропоновані підходи до вирішення задач будуть мати свій розвиток, як вирішення вже суто професійних проблем.

Висновки. Отож, дослідницькі задачі є дієвим засобом формування математичної складової інноваційної компетентності майбутнього аграрія. Введення такого компоненту в зміст підготовки майбутніх аграріїв дозволяє створити умови для формування цілісної картини світу, критичності мислення майбутнього фахівця, здатного вільно використовувати інформаційні технології в професійній діяльності; працювати над дослідженнями, які вимагають кількісного аналізу об'єктів; здійснювати науково-дослідницьку діяльність в аграрній сфері.

Проте управління таким видом діяльності буде ефективним, якщо буде спроектована раціональна організація цього виду діяльності, визначено діагностовано цілепокладання на рівні мікро- та макроцілей, здійснено науково обґрунтоване дозування завдань, збалансовано формування спеціальних та загальних умінь, розроблена технологія моніторингу якості.

Список використаних джерел:

1. Єдина комплексна стратегія та план дій розвитку сільського господарства та сільських територій в Україні на 2015-2020 роки [Електронний ресурс] // Міністерство аграрної політики та продовольства України. – Режим доступу: <http://minagro.gov.ua/node/16025>
2. Калетнік Г. М. Науково-навчально-виробничий комплекс як концепція механізму переходу агропромислового виробництва на інноваційну модель розвитку / Г. М.Калетнік // Економіка АПК . – № 9. – 2013. – С. 5-11.
3. Всеукраїнський науково-навчальний консорціум: становлення та розвиток [Електронний ресурс] // Вінницький національний аграрний університет. – Режим доступу: http://www.vsau.org/web/vsau/vsau.nsf/webgr_view/GrPNF2C?Open
4. Нічуговська Л.І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ і конкурентоспроможність випускників: методологія, теорія, практика /Л.І. Нічуговська. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. – 205 с.
5. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як теоретико-методологічна проблема // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Проблеми Вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2002. – Ч.3 – С.159-162.
6. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій: Автореферат дис. докт. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики / С.А. Раков, НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 44 с.
7. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення студентів: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Л.А. Мойсеєнко; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. –К., 2005. –37 с.
8. Гловин Н.М. Формування дослідницьких умінь з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.М. Гловин; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2007. – 20 с.

УДК 378.146:53

М.В. Лисий, Г.В. Лиса, М.О. Моклюк, Вінниця, Україна
Lysiy M.V., Lysa G.V., Mosklyuk M.O., Vinnitsa, Ukraine
mokljuk@gmail.com

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

Анотація. У статті розглянуто тестовий контроль знань як ефективний засіб активізації навчальної діяльності студентів під час вивчення фізики. Якісно організований процес тестового контролю навчальних досягнень студентів сприяє вчасному виявленню прогалин у їх фаховій підготовці, а отже сприятиме оптимізації навчального процесу і відповідно активізації їх навчальної діяльності. Оцінювання освітніх результатів є важливим засобом стимулювання навчальної діяльності студентів. Як показує практика, спроби виключити контролювання діяльності студента повністю або частково з навчального процесу призводять до зниження якості навчання. Тому функції педагогічного оцінювання не зводяться лише до виявлення недоліків організації освітнього процесу, а розглядаються як його критичний аналіз,

проводиться для поліпшення результатів навчання і підвищення якості освіти.

Ключові слова: тестове завдання, тест, тестування, історія тестів, навчальний процес, курс фізики, активізація навчальної діяльності, студенти.

Summary. The article examines the test control of knowledge as an effective means of activating students' educational activity during the study of physics. Qualitatively organized process of test control of student achievements facilitates the timely detection of gaps in their professional training, and thus contributes to the optimization of the educational process and, accordingly, the intensification of their educational activities. Evaluation of educational outcomes is an important means of stimulating students' learning activities. As practice shows, attempts to exclude controlling the student's activity completely or partly from the educational process lead to a decrease in the quality of education. Therefore, the functions of pedagogical assessment are not limited to identifying the disadvantages of organizing the educational process, and are considered as its critical analysis, conducted to improve learning outcomes and improve the quality of education.

Keywords: test task, test, testing, history of tests, learning process, course of physics, activation of educational activities, students.

Постановка проблеми. В освітньому просторі України відбуваються зміни, зумовлені процесами соціального, економічного та політичного характеру. Одним із важливих напрямків реформування національної освітньої системи є розробка та впровадження якісно нових підходів до навчання та оцінювання навчальних досягнень студентів. У цьому контексті особливе місце посідають тестові технології. Тестування навчальних досягнень являється важливою складовою частиною навчального процесу, адже управління навчальним процесом, як відомо, є одним із визначальних факторів підвищення його ефективності.

Досягнення високої якості навчання можливе лише за умови об'єктивних методів діагностики. Дослідження психологів показують, що екзаменаційна оцінка на традиційному усному екзамені залежить не стільки від рівня дійсних знань студентів, як від індивідуальної толерантності до тривоги, вміння спілкуватися, пристосуватися до екзаменаційного стресу, а також і від типових помилок екзаменаторів, до яких відносяться: надмірна поблажливість або строгість; штучне заниження екзаменатором оцінки; помилки, викликані рівнем підготовки групи (в добре підготовленій групі екзаменатор схильний занижувати оцінки, через те, що прагне відтворити свою схему розподілу оцінок). Результат - оцінка екзаменатора найчастіше не співпадає з тією оцінкою, яку дає випускнику реальне життя. Все це призводить до незадоволення студента екзаменаційною оцінкою, що практично виключено під час тестування. Тому в даному випадку в якості контрольно-вимірального заходу пропонується тестування.

Аналіз попередніх досліджень. Питання теорії і методології педагогічного контролю на основі тестової технології розглядали науковці В.С.Аванесов, О.М.Майоров, В.П.Безпалько, Н.В.Козленкова, О.Н.Рикова, Л.О.Федотова та інші.

Мета статті теоретично обґрунтувати доцільність використання тестового контролю знань учнів з фізики, розглянути можливості здійснення тестового контролю знань як ефективного засобу активізації навчальної діяльності учнів і студентів під час вивчення фізики

Виклад основного матеріалу. Тестування не лише значно підвищує ефективність навчального процесу, а й оптимально сприяє повній самостійності роботи кожного студента, є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі.

Проте, не всякий тестовий контроль можна вважати ефективним, а тільки той, для проведення якого використовуються якісні тестові матеріали. У свою чергу для підготовки таких матеріалів необхідно добре володіти навчальною дисципліною, а також основними елементами теорії тестів, зокрема, треба знати що таке тест і тестове завдання, які їх особливості, форми представлення, принципи розробки. Тестування має виконувати свої завдання, а викладач повинен підготувати якісні матеріали для його виконання.

Історія тестів навчальних досягнень починається, на думку В.Кадневського [1] декілька тисячоліть тому. В.С. Аванесов [2] вказує на факти, які свідчать про більш давні часи застосування тестів.

У древньому Вавилоні знали 400 клинописних знаків, вміли вираховувати відсотки, вимірювати площу і об'єм різних геометричних фігур. За 2200 років до н.е. в Китаї успішно діяла система перевірки здібностей і відбору персоналу для різних державних посад. Перевірялось вміння писати, читати, знання порядку проведення різних придворних ритуалів і церемоній. Протягом наступних 2000 років в систему відбору чиновників були внесені іспити з громадянського права, військового господарства, географії.

На думку О.М.Майорова [3; 7] одним з перших вчених, який спробував вимірювати різницю між людьми в області елементарних, психічних процесів, був англієць Френсіс Гальтон. Він ввів в теорію тестування три фундаментальних принципи, які використовуються і до сьогодні:

1. Застосування серії однакових випробувань до великої кількості студентів;

2. Статистична обробка результатів;
3. Виділення еталонів оцінки.

Всі сучасні тести побудовані на основі статистичної теорії вимірювань, а ідея еталона оцінки лежить в основі визначення тесту, як стандартизованого інструмента.

Термін «розумові тести» ввів Дж.Кеттел [6]. На його думку тест є засобом для проведення наукового експерименту з відповідними вимогами до його чистоти:

1. однаковість умов для всіх студентів;
2. обмеження часу тестування приблизно одним часом;
3. в лабораторії де проводиться експеримент не повинно бути глядачів;
4. обладнання повинно бути добрим і налаштовувати до тестування;
5. однакові інструкції і чітке розуміння студентів, що треба робити;
6. результати тестування піддаються статистичному аналізу. Знаходять мінімальний, максимальний і середній результат, розраховують середнє арифметичне і середнє відхилення.

Ідеї, висунуті Дж. Кеттелом, складають основу для сучасного тестування. Однаковість умов для всіх тестованих, однакові інструкції і чітке їх розуміння - фундаментальні принципи, покладені в основу стандартної процедури проведення тестування.

В процесі проведення дослідження встановлено, що грамотно організоване тестування виконує низку важливих функцій. В.С. Аванесов [6] визначає наступні функції тестового контролю: діагностичну, навчальну, організаційну і виховну. Згодом функції тестування були доповнені розвивальною, управлінською та прогностичною.

Так, *діагностична* функція проявляється в можливості отримання об'єктивної інформації про якість знань, умінь і навичок студентів, а також про виявлення труднощів, що виникли у них в процесі навчання. *Навчальна* функція тестування пов'язана із закріпленням і повторенням майбутніми фахівцями знань, формуванням умінь працювати з тестами, а також оволодінням тестової культури. *Виховна* функція тестування забезпечує розвиток навчальної мотивації студентів, формування в них відповідальності за власні навчальні досягнення, зміцнення установок на співпрацю, самоорганізацію й самоосвіту. *Розвивальна* функція передбачає активізацію в студентів процесу рефлексії, розвиток професійно важливих властивостей та здібностей. *Організаційна* функція тестування виявляється в зміні викладачем структури освітнього процесу з опорою на тестові методи.

Управлінська функція дає можливість здійснювати аналіз результатів тестування та приймати певні рішення для підвищення рівня навчальних досягнень. *Прогностична* функції тестування дає змогу передбачити потенційні можливості суб'єктів навчання в засвоєнні ними нового матеріалу.

Викладачів тести приваблюють можливістю масового, точного і об'єктивного оцінювання знань студентів. На думку багатьох практиків, тестування є ефективним засобом контролю, що дає змогу якнайшвидше сформулювати уявлення про знання студентів.

Завдання в тестовій формі - одне з основних понять педагогічної теорії вимірювань і має відповідати наступним вимогам [6; 9-10]:

Відповідність меті. Розробник тестів повинен чітко уявляти, яка мета тестового завдання поставлена перед студентами. Мета створення тестового завдання залежить від типу тесту, ступеня підготовки студентів, виду тестування (підсумкове, поточне, для самоконтролю тощо). Одним із важливих факторів, що визначає мету завдання є отримання інформації про ступінь засвоєння студентами навчального матеріалу.

Лаконічність. Формулювання завдання повинно бути лаконічним. Необхідно виключити повторення слів, тим більше цілих фраз. Чим лаконічніше завдання тим краще воно сприймається. Наприклад, речовини, що знаходяться в рідкому стані, характеризуються наступними властивостями:

1. Зберігають сталий об'єм;
2. Зберігають сталу форму.

В спрощеному вигляді тестове завдання запишеться так: Рідини зберігають:

1. Об'єм;
2. Форму.

Логічна форма висловлювання. Ця форма діагностики в багатьох випадках замінює питання на твердження. Наприклад, хто вперше експериментально визначив швидкість руху молекул?

1. Г.Люсаак;
2. Е.Маріотт;
3. Ж.Шарль;
4. О.Штерн.

Перетворимо в стверджувальну форму. Вперше експериментально визначив швидкість руху молекул:

1. Г.Люсаак;

2. Е.Маріотт;
3. Ж.Шарль;
4. О.Штерн.

Визначеність місця для відповіді являється однією із зовнішніх і суттєвих ознак завдання в тестовій формі [8]. Важливою вимогою до завдання є «економічність» в його оформленні. Форма подачі завдання має мінімізувати зусилля студентів на сприйняття його змісту. Якщо місце для відповіді постійно змінювати, від завдання до завдання, це ускладнить роботу для студентів.

Однаковість правил оцінювання відповідей полягає в тому, що всі студенти знаходяться в рівних умовах.

Правильність розміщення елементів завдання. Ця вимога полягає в чіткому, строгому дотриманні розміщення елементів завдання відповідно його структури.

Однаковість інструкції для всіх студентів. Інакше виникатиме значна систематична похибка у визначенні рівня навчальних досягнень.

Адекватність інструкції формі і змісту завдання. Невідповідність форми змісту, і, навпаки змісту формі, викликає помилкове розуміння змісту завдання.

Слід розрізняти завдання в тестовій формі і тестові завдання. Тільки після статистичної перевірки завдання в тестовій формі може бути тестовим завданням. Тест складається не із завдань в тестовій формі, не із запитань і задач, а тільки з тестових завдань [8].

Кожен викладач складає тестові завдання, спираючись на останні теоретичні та практичні надбання науки. Тестування може здійснюватись з різною метою і відповідно може бути застосоване на різних етапах навчання: під час повторення; на етапі актуалізації опорних знань; для перевірки домашнього завдання; під час викладення нового матеріалу; для закріплення вивченого матеріалу. Для кожного випадку мають бути розроблені спеціальні тести, що відповідають меті та завданням цього тестування.

Для будь-якого з традиційних видів контролю (вхідного, поточного, тематичного, періодичного та підсумкового) застосовуються різні за побудовою тести [4]. Для *вхідного* тестування, метою якого є визначення рівня знань студентів, їх готовності до сприйняття нової інформації, зазвичай застосовуються, так звані, *претести* (попередні тести). Переважно тести з тестовими завданнями закритої форми на вибір однієї правильної відповіді. За їх використання перевіряють розуміння студентами суті фізичних понять, тверджень; вміння виконувати найпростіші «рефлекторні») фізичні дії. Цей вид тестування здійснюється на вступній лекції або на першому практичному занятті. За результатами виконання тесту відбувається умовний поділ студентів на дві групи: студенти, які готові до сприйняття нового матеріалу і студенти, які потребують додаткових індивідуальних консультацій викладача. Вхідне тестування не є самоціллю чи формальним заходом, а лише уособлює початок процесу накопичення та систематизації статистичних відомостей про досягнення кожного студента; визначає можливість для викладача прогнозувати та планувати навчальну діяльність, визначати її пріоритетні напрямки, здійснювати індивідуальний підхід у навчанні. У відповідності з результатами тестування здійснюється цілеспрямована корекція процесу навчання з урахуванням можливостей кожного студента під час складання завдань для самостійної та індивідуальної роботи [11].

Поточне тестування проводиться на аудиторних заняттях, з метою коригування навчальної діяльності студентів, стимулювання інтересу до навчання, формування почуття відповідальності. Як правило застосовують тести з вибором однієї, або кількох правильних відповідей, з метою перевірити розуміння суті фізичних понять і тверджень, а також вміння аналізувати і обирати альтернативи. Тому завдання слід підбирати прості, цікаві, практичного спрямування. Недоцільно складати чи застосовувати тестові роботи з підвищеним рівнем складності. Студенти, розумові здібності яких, з даної дисципліни, низькі, також мають право на успіх і частина питань має бути посилюючою для них.

Тести *тематичного* контролю передбачають перевірку, оцінку і корекцію засвоєння знань. Вони проводяться після вивчення тієї чи іншої теми. Доцільно застосовувати тести як закритої так і відкритої форми: тестові завдання на встановлення відповідності та послідовності, а також завдання з розгорнутою відповіддю. Це багатокрокові завдання з повним обґрунтуванням усіх логічних кроків розв'язування. Перевіряються вміння обґрунтувати фізичні закони, проводити аналіз, шукати розв'язки нестандартних задач.

Періодичний тестовий контроль проводиться для перевірки засвоєння навчального матеріалу за семестр. *Підсумковий* тестовий контроль передбачає застосування так званих тестів навчальних досягнень студентів. Він проводиться наприкінці семестру або атестаційного періоду з метою об'єктивної оцінки успішності студентів за цей період. Під час тематичного і періодичного контролю використовують формуюче та діагностичне тестування. *Формуюче* тестування спрямоване на виявлення прогалин у знаннях студентів та їх усунення. *Діагностичне* тестування спрямоване на встановлення причин цих прогалин [5].

Для оцінювання знань студентів, потрібно використовувати тільки якісні тести. Ця вимога стосується усього методу тестування як методу вимірювання і означає якість самого тесту як інструменту, якість процедури вимірювання та якість методу оцінювання.

Важливо зауважити, що результативність тестового контролю знань студентів залежить від дотримання психолого-педагогічних вимог щодо його застосування: необхідне поступове впровадження тестового контролю, що дасть змогу психологічно підготувати студентів до нього; розпочинати слід із простих тестів, а через деякий час запроваджувати більш складні; необхідно дотримуватись організаційної чіткості в проведенні тестового контролю (визначення часу для виконання завдання, пояснення викладачем тестових завдань, забезпечення кожного студента стандартним бланком для відповідей); обов'язковий аналіз результатів тестування. Разом з тим тести як вимірювальні інструменти мають відповідати наступним вимогам [5]:

- 1) тест повинен бути валідним (валідність (від англ. *valid* - придатний) - це один із критеріїв оцінки діагностичних дослідницьких методик);
- 2) тест повинен мати високу точність (тобто незначну похибку вимірювання);
- 3) тест повинен бути надійним, тобто результати, одержані за його допомогою, мають бути відтворені, а їх значення стійкі;
- 4) наявність шкали, що забезпечує певний рівень вимірювань;
- 5) тест повинен бути стандартизованим.

Висновки. Отже, використання тестового контролю дає змогу вирішувати важливі завдання щодо управління навчально-виховним процесом у навчальних закладах: корегування змісту освітніх стандартів і навчальних програм, вдосконалення методів викладання дисциплін, підвищення ефективності самостійної роботи студентів. Головні результати тестового контролю: поліпшення якості освіти, рівня навчальних досягнень студентів, наявність об'єктивної інформації про результати успішності студентів. За тестуванням визначають компетенції, які сформовані у студента навчального закладу.

Використання тестового контролю визначає не лише досягнення студентів, але й роботу викладача на занятті та ефективність методики викладання.

Головне завдання навчального закладу - зробити контроль рівня знань студентів передбачуваним, обов'язковим, правильним, що не відлякує, а стимулює до більш змістовного і глибокого вивчення дисципліни, до творчого пошуку.

Разом з тим проведений аналіз досвіду використання тестів під час вивчення фізики дав можливість виявити дві групи найбільш суттєвих недоліків тестів: вони не виключають випадкового вибору відповідей навздогад або методом виключення; упри тестовому контролі не задіяний мовленнєвий апарат, що унеможлиблює дослідження логіки міркування студента.

Однак і в межах існуючих обмежень діагностування рівня сформованості знань та вмінь студентів метод тестування є найбільш ґрунтовним, надійним та об'єктивним.

Список використаних джерел:

1. Кадневський В.М. История тестов. Монография. / В.М.Кадневський. - М.: Народное образование. - 2004. - 464 с.
2. Аванесов В.С. Тесты: история и теория / В.С.Аванесов. - Управление школой. - 1999. - №12. – С.10-19.
3. Майоров О.М. Теория и практика создания тестов для системы образования / О.М.Майоров. - М.: «Интеллект-центр». - 2001. - 296 с.
4. Челишкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б.Челишкова. - М. Логос. - 2002. - 432 с.
5. Лукіна Т.О. Технології діагностики та оцінювання навчальних досягнень: [Навчально-методичні матеріали] / Т.О. Лукіна. - К., 2007. - 62 с.
6. Аванесов В.С. Методологическое и теоретическое обоснование тестового педагогического контроля. [Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук С-Пб] / В.С.Аванесов.-Госуниверситет. С-Пб, - 1994. - С 205-214.
7. Майоров О.М. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование / О.М.Майоров. СПб: Образование и культура – 1997. - 304 с.
8. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий / В.С.Аванесов. - М.: Центр тестирования 2005. - 156 с.
9. Ким В.С. Тестирование учебных достижений / В.С.Ким. - Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. - 214 с.
10. Основи педагогічного оцінювання. Частина I. Теорія: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / За заг. ред. І. Булах. - К.: Майстер-клас, 2005. - 230 с.
11. Тестування як засіб контролю та діагностики /Зб. наук. праць. №18. - ч .II. - Хмельницький: Вид. Нац. Акад. ПВУ, 2001. – С.210-216.

Г.С. Манаєва, Ю.В. Гринь, Запоріжжя, Україна / G. Manaeva, Yu. Grin, Zaporizhzhia, Ukraina
e-mail: cpig.zsmu@gmail.com

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ АУДІЮВАННЮ ЛЕКЦІЙ ЗА ФАХОМ НА ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ

Анотація. У статті розглядаються методичні засади використання мультимедійних презентацій при навчанні аудіюванню фахових лекцій студентів-іноземців довузівського етапу навчання. Навчальна лекція є однією з провідних форм організації навчального процесу та презентації нової інформації на основних факультетах ВНЗ. Усвідомлене сприйняття іноземного мовлення на слух, визначення та запис головної інформації, а також її подальше продукування є надзвичайно складним для студентів-іноземців. Задача викладачів довузівського етапу навчання – допомогти студентам оволодіти вище зазначеними вміннями та навичками, підготувати їх до прослуховування лекцій за фахом. На основних факультетах більшість лекцій мають синкретичний характер: розповідь викладача супроводжується мультимедійною презентацією. Таким чином, поєднується зорове та слухове сприйняття, що, безумовно, сприяє кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу. З метою підготовки студентів до такого формату лекцій було створено супровідний курс мультимедійних презентацій до навчальних та залікових лекцій. Опис даного курсу покладено в основу статті. Загалом описуваний курс складається з 12 мультимедійних презентацій, створених у програмі Microsoft PowerPoint. Мультимедійні презентації до всіх лекцій витримані в одному форматі та мають єдині принципи оформлення та компоновання навчального матеріалу. Використання мультимедійного супроводу дозволяє візуалізувати складні медико-біологічні поняття, наглядно продемонструвати процеси та явища, про які йдеться у лекції.

Ключові слова: навчальна лекція, інноваційні технології, мультимедіа, презентації, методика, українська мова як іноземна, фахова мова, довузівський етап навчання.

Annotation. The article deals with methodical bases of using multimedia presentations during the listening of specialty lectures by foreign students at the pre-university stage of education. Educational lecture is one of the principal forms of organization of an educational process and introducing new information at the main faculties of a higher educational institution. Conscious perception of a foreign speech aurally, definition and recording of the main information and its further production are incredibly complicated for foreign students. Teacher's task at the pre-university stage of education is to help students to master skills and abilities mentioned above, to prepare them for listening of specialty lectures. At the main faculties, lectures have a syncretic character: teacher's narration is supported by multimedia presentation. Therefore, visual and aural perception are combined, which undoubtedly leads to better understanding and memorizing of educational material. To prepare students for such format of lectures, it was created an accompanying multimedia presentations course for educational and test lectures. The description of the present course formed the basis of the article. Generally the described course consists of 12 multimedia presentations, created in Microsoft PowerPoint program. Multimedia presentations were made in one format and have common principles of design and configuration of educational materials. Using of multimedia support allows to visualize complicated medical and biological notions, graphically demonstrate processes and phenomena, which are depicted in the article.

Key words: educational lecture, innovative technologies, multimedia, presentations, methodic, Ukrainian as a foreign language, the language of specialty, pre-university stage of education.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає від українських викладачів ВНЗ широкого використання сучасних освітніх технологій, які б відповідали рівню освіти у країнах ЄС. Особливої актуальності проблема впровадження інноваційних педагогічних технологій набуває, коли мова йде про навчання іноземців в Україні. Високий рівень української освіти (зокрема, вищої медичної освіти) щорічно спонукає іноземну молодь обирати саме нашу країну для отримання професії.

Приїжджаючи на навчання до українських вишів, іноземці спочатку опановують українську мову (загальнолітературний та фаховий аспекти), а також вивчають українською дисципліни професійного спрямування, необхідні для вступу на перший курс (хімія, біологія, фізика та математика). Разом з тим задача викладачів довузівського етапу – не тільки мовна підготовка майбутніх студентів, а й адаптація до організаційних форм навчання, які використовуються на основних факультетах українських ВНЗ.

У Запорізькому державному медичному університеті навчання майбутніх лікарів, стоматологів та фармацевтів проходить з використанням інтерактивних технологій, таких як онлайн-курси, комп'ютерні

тестування, мультимедійні презентації тощо. Відповідно, всі ці освітні технології використовуються і на довузівському етапі навчання.

Мета статті. У цій статті ми детально зупинимось на проблемі впровадження мультимедійних технологій при навчанні аудіюванню лекцій за фахом.

Аналіз попередніх досліджень. Питання використання мультимедійних технологій на заняттях з іноземної мови є одним із ключових у сучасному науковому педагогічному дискурсі. Але дослідники, в основному, зосереджували свою увагу на використанні мультимедійних технологій на уроках іноземної мови у школі [1; 2] та на заняттях з іноземної мови у ВНЗ [3; 4; 5; 6; 7; 8]. Нажаль, методика використання мультимедійних презентацій на заняттях з української мови як іноземної не була об'єктом спеціального дослідження. Саме цим обумовлена наукова та практична новизна даної статті.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що навчальна лекція є однією з провідних форм організації навчального процесу та презентації нової інформації на основних факультетах. Усвідомлене сприйняття іноземного мовлення на слух, визначення та запис головної інформації, а також її подальше продукування є надзвичайно складним для студентів-іноземців. Задача викладачів довузівського етапу навчання – допомогти студентам оволодіти вище зазначеними вміннями та навичками, підготувати їх до прослуховування та продукування лекцій за фахом.

З цією метою на довузівському етапі навчання було створено навчальний посібник з навчання аудіюванню лекцій з фахової мови, який складається з 10 навчальних лекцій різного рівня складності та завдань до них.

Перші 6 лекцій побудовані за принципом «від простого до складного». На першому етапі студентам презентуються нові опорні слова та словосполучення за темою лекції. Далі ці слова та словосполучення подаються у реченнях, на прикладі яких студенти повторюють вже відомі лексико-граматичні конструкції або знайомляться з новими. Наступний рівень – це мікротексти-фрагменти лекції, на матеріалі яких студенти навчаються виокремлювати головну та надлишкову інформацію, ділити текст на змістовні частини, переказувати прослухані фрагменти. Наприкінці заняття студенти прослуховують повну лекцію, складають план лекції, пишуть ключові слова та розгорнутий конспект. Контролю розуміння лекції проводиться у формі тестових завдань різних типів: закриті (обрати один варіант із трьох запропонованих; розташувати пункти плану у правильній послідовності) та відкриті (закінчити речення, використовуючи власні записи).

Наступні 4 лекції методично близькі до таких, що читаються на основних факультетах медичного ВНЗ. До тестів додається завдання, у якому студентам треба обрати із запропонованих інформаційних блоків інформацію, яка пролунала у даній лекції. Домашнім завданням є переказ прослуханої лекції з опорою на власний конспект.

Завершується цей навчальний курс заліковою лекцією та тестами до неї. Таким чином, по закінченню підготовчого факультету студенти сповна володіють навичками аудіювання лекцій за фахом та складання повідомлень за інформацією лекції.

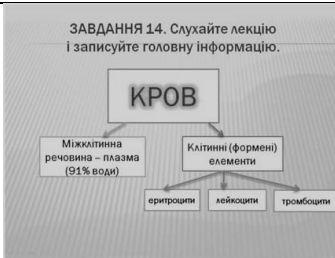

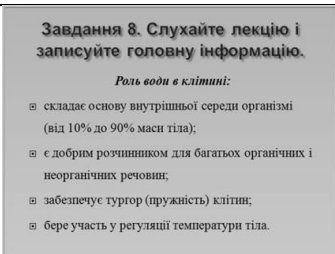
На основних факультетах більшість лекцій мають синкретичний характер: розповідь викладача супроводжується мультимедійною презентацією. Таким чином, поєднується зорове та слухове сприйняття матеріалу, що, безумовно, сприяє кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу. Втім, до такого формату лекцій теж треба готувати заздалегідь. Саме з цією метою авторами цієї статті був розроблений супровідний курс мультимедійних презентацій до навчальних та залікових лекцій.

У цілому описуваний курс складається з 12 презентацій – до 10 навчальних та 2 залікових лекцій, створених у програмі Microsoft PowerPoint. Мультимедійні презентації до всіх лекцій витримані в одному форматі та мають єдині принципи оформлення та компонування навчального матеріалу. Так, на етапі презентації нових лексичних та лексико-граматичних одиниць подається їхній переклад трьома мовами: англійською, французькою та іспанською, який маркується прапорцями Великої Британії, Франції та Іспанії відповідно. Саме такий вибір мов пояснюється широкою розповсюдженістю та універсальністю англійської мови, а також специфікою студентського контингенту Центру підготовки іноземних громадян ЗДМУ, який здебільшого складається з представників Марокко та Еквадору.

При створенні мультимедійних презентацій до навчальних лекцій актуальним є питання використання наочності у завданнях, які спрямовані на розвиток навичок аудіювання та роботу з мікротекстами та фрагментами лекцій на слух. На нашу думку, для таких завдань було вдалим рішенням використання прийому самоконтролю та самоперевірки, що втілюється у рубриці «Перевірте себе», яка є важливою складовою перших 6 презентацій лекцій. Так, вже після виконання студентами завдання (наприклад, утворіть віддієслівні іменники від проданих дієслів; визначте головну інформацію прослуханого мікротексту; дайте відповідь на питання за прослуханим фрагментом лекції тощо) та його усного обговорення, правильна відповідь виводиться на слайд. Таким чином, студенти мають можливість внести корективи або виправити граматичні помилки у своєму конспекті лекції.



Під час читання повної лекції на слайди виводиться головна інформація, яку студенти записують з метою подальшого використання при виконанні тестів. Важливо, що на слайдах інформація подається не просто у

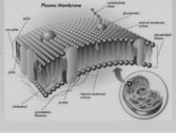

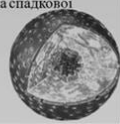
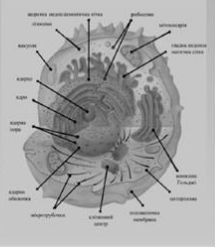
вигляді текстових фрагментів із лекції, а у виді таблиць, схем, маркованих списків. Порівнюємо тексти лекцій з відповідними слайдами:

Слайди	Фрагменти лекцій
	<p>Вона (кров – <i>прим. авт.</i>) складається з міжклітинної речовини – плазми і клітинних (формених) елементів: еритроцитів, лейкоцитів і тромбоцитів. Вам відомо, що 91% плазми крові становить вода, тому плазма рідка.</p>
	<p>Білки – це полімери, які складаються з амінокислот. З амінокислот синтезуються білки, специфічні для організму людини. <...> Жири – важливе джерело енергії. В процесі травлення жири розщеплюються на гліцерин і жирні кислоти. <...> Вуглеводи є органічними сполуками, до складу яких входять вуглець, водень і кисень. <...> Вуглеводи розщеплюються й окислюються до вуглекислого газу та води.</p>
	<p>Поговоримо про роль води у клітині. Вода складає основу внутрішньої середовища організму. У клітинах різного типу води міститься від 10% до 90% маси тіла. Вода є добрим розчинником для багатьох органічних і неорганічних речовин. Вода забезпечує тургор (пружність) клітин. Вода бере участь у регуляції температури тіла, тобто роль води у клітині велика.</p>

Такий прийом навчає студентів складати конспект лекції, правильно і логічно компонувати та швидко записувати головну інформацію.

Окрім того, презентація дозволяє візуалізувати складні медико-біологічні поняття, наочно продемонструвати процеси та явища, про які йдеться у лекції. Так, наприклад, навчальна лекція на тему «Фагоцитоз» супроводжується відеозаписами, які наочно демонструють описуваний процес: захоплення та розчинення клітинами-фагоцитами чужорідних тіл, а також фагоцитарну діяльність лейкоцитів.

Слайди	Фрагменти лекції «Клітина»
	<p>Клітини мають різні форми. Наприклад, вони можуть бути кулясті, дископодібні, паличкоподібні, кубічні, зірчасті.</p>
	<p>Усі клітини мають загальну будову. Вони складаються з плазматичної мембрани, цитоплазми та ядра.</p>

<p>Завдання 8. Слухайте лекцію і записуйте головну інформацію.</p> <p>Функції мембрани:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ відмежовує клітину від зовнішнього середовища. ▣ захищає клітину. ▣ через неї здійснюється живлення і дихання. 	<p>Клітина оточена плазматичною мембраною. Вона є у всіх клітин. Мембрана відмежовує клітину від зовнішньої середи і захищає її. Через неї здійснюється живлення і дихання.</p>
<p>Завдання 8. Слухайте лекцію і записуйте головну інформацію.</p> <p>Цитоплазма</p> <p>У цитоплазмі містяться:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ ядро; ▣ різні структурні утворення (органіди і включення). 	<p>Цитоплазма є колоїдним розчином білків, жирів, нуклеїнових кислот тощо. У цитоплазмі містяться ядро, різні структурні утворення (органіди і включення).</p>
<p>Завдання 8. Слухайте лекцію і записуйте головну інформацію.</p> <p>Функції ядра:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ від нього залежить синтез білку у клітині; ▣ від нього залежить передача спадкової інформації 	<p>Ядро – це найважливіший компонент клітини. В ядрі знаходиться ядерний сік, хроматин та ядерце. Ядро відіграє важливу роль у житті клітини. Від нього залежить синтез білку у клітині і передача спадкової інформації.</p>
<p>Завдання 8. Слухайте лекцію і записуйте головну інформацію.</p> 	<p><i>Прим. авт.</i> Це зображення використовується при описі всіх органідиів та включень клітини.</p>

Мультимедійна презентація до навчальної лекції на тему «Клітина» містить зображення як клітини в цілому, так і її окремих компонентів, будова та функції яких розглядаються у лекції. Розглянемо окремі слайди цієї презентації та зіставимо їх з відповідними фрагментами лекції:

Остання, десята лекція, а також залікові лекції подаються без попередньої передтекстової роботи, а переклад нових лексичних одиниць подається на слайдах у ході лекції. Студенти вже самостійно складають конспект лекції, а презентація виконує функцію наочності та візуалізації. Так, наприклад, у заліковій лекції на тему «Серцево-судинна система» на слайди виводяться зображення великого та малого кіл кровообігу, будови серця, а також анімаційне зображення, яке демонструє процес роботи серця.

Висновки. Таким чином, описувані мультимедійні презентації є цільним методичним комплексом, спрямованим на формування навичок синкретичного аудіо-візуального сприйняття лекцій за фахом іноземною мовою. Важливо, що саме аудіювання лишається ключовою навичкою, яка формується викладачем у процесі проведення навчальних лекцій, презентації ж виконують допоміжну, супровідну функцію.

Упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес на заняттях з іноземної мови (зокрема, української як іноземної) сприяє підвищенню якості сприйняття інформації, в результаті чого зростає мотивація студентів, актуалізується пізнавальний інтерес, що призводить до покращення рівня знань з іноземної мови та фахових дисциплін, які вивчаються цією мовою.

Важливо, що презентації являють собою гнучку форму наочності, яку викладач може змінювати (збільшувати або зменшувати за обсягом та змістовною наповненістю) відповідно до вимог навчального процесу, індивідуальних особливостей групи, рівня підготовки студентів тощо.

Список використаних джерел:

1. Гридiна С. А. Доцiльнiсть використання мультимедiйних комп'ютерних презентацiй на уроках iноземних мов / С. А. Гридiна // Таврiйський вiсник освiти. – 2014. – № 2. – С. 210-214.
2. Денисова Ж. А., Денисов М. К. *Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием* / Ж.А. Денисова, М.К. Денисов // Иностраннe языки в школе. – 2008. – № 3 стр. 20-27.
3. Коваленко А.В. Роль мультимедийной презентации на занятиях по иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / А.В. Коваль. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2010/Tomsk/II/II-0-31.html>
4. Коваль Т.І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т.І. Коваль. – Режим доступа: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/546/451>
5. Нікітіна Н. С. Використання мультимедійних засобів у викладанні іноземної мови професійного спрямування у вищій школі [Електронний ресурс] / Н.С. Нікітіна. – Режим доступа: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1096>
6. Чередниченко Г. А. Застосування мультимедійних технологій у процесі навчання іноземним мовам / Г. А. Чередниченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2010. – Вип. 155. – Ч. 1. – С. 184–192.
7. Чмель В.В. Використання презентацій для мотивації студентів немовних спеціальностей до вивчення англійської мови / В.В. Чмель // Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасна наука в мережі Internet» 25-27 лютого 2013 р. – Ч. 3 – К. : ТОВ «ТК Меганом». – С. 81-83.
8. Чмель В. В. Використання презентацій у викладанні іноземної мови професійного спрямування [Електронний ресурс] / В.В. Чмель. – Режим доступа: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/chmel_vykorystannia%20presentatsij.pdf

УДК 378.016:78

Л.М. Маніта, Вінниця, Україна / L. Manita, Vinnytsia, Ukraine
О.Л. Мамонтова, Вінниця, Україна / H. Mamontova, Vinnytsia, Ukraine
e-mail: sea-gull1005@ukr.net

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА З ІНСТРУМЕНТАЛІСТАМИ ТА ВОКАЛІСТАМИ

Анотація. Проблеми естетичної специфіки однієї з найзначніших музичних сфер ансамблю між концертмейстером та виконавцем належить до найменш простудійованих у музикознавчій та методичній літературі. Саме цим зумовлені актуальність і наукова новизна пропонованої статті, яка висвітлює складності професії піаніста-концертмейстера. Концертмейстерська робота – це специфічний вид мистецтва, який пов'язаний з уявою і фантазією, вимагає особливого музичного слуху і сприйняття, базується на високій ерудованості і професійній грамотності піаніста. Виходячи з того, що концертмейстер працює в ансамблі з виконавцями на різних музичних інструментах (струнні, духові, ударні, народні тощо), диригентами, вокалістами, з виконавськими колективами (хоровими, вокальними, інструментальними, танцювальними) він повинен знати різні аспекти роботи з кожним із своїх партнерів, і володіти відповідними професійними навичками. Автори статті, зокрема, розглядають найбільш важливі подібності та відмінності виконання фортепіанної партії, при роботі з інструменталістами і вокалістами. Дана проблематика досить актуальна, важлива на сучасному етапі і не втрачає своєї значущості.

Ключові слова. Піаніст-концертмейстер, ансамбль, камерний ансамбль, інструменталісти, вокалісти.

Annotation. The problems of the aesthetic specificity of one of the most significant musical spheres of the ensemble between the concertmaster and the artist belongs to the least learned in musicology and methodical literature. This is precisely the relevance and scientific novelty of the proposed article, which highlights the complexity of the profession of pianist-concertmaster. Concertmaster's work is a specific type of art that is associated with imagination and fantasy, requires special musical hearing and perception, based on the high erudition and professionalism of the pianist. Proceeding from the fact that the concertmaster works in an ensemble with performers on different musical instruments (string, wind, shock, folk, etc.), conductors, vocalists, with performing groups (choral, vocal, instrumental, dance), he should know different aspects of work with each from their partners, and have the appropriate professional skills. The authors of the article, in particular, consider the most important similarities and differences in the performance of the piano party, when working with instrumentalists and vocalists. This problem is very relevant, important at the present stage and does not lose its significance.

Keywords. *Pianist-concertmaster, ensemble, chamber ensemble, instrumentalists, vocalists.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка кадрів для повноцінної в творчому відношенні діяльності в усіх видах музичного мистецтва, виховання не тільки виконавців-інструменталістів, а й естетично розвинених і самостійно мислячих музикантів, ставить перед музичною освітою серйозні завдання, які повною мірою стосуються і викладачів і концертмейстерів. Зростає вимога до професійної майстерності, що включає високий рівень володіння виконавськими і педагогічними навичками та прийомами.

Концертмейстер і акомпаніатор - найпоширеніша професія серед піаністів. Мистецтву акомпанементу і питань концертмейстерської діяльності були спеціально присвячені дослідження Н. Крючкова «Мистецтво предмет навчання», А. Люблінського «Теорія і практика акомпанементу» і Е. М. Шендеровича «В концертмейстерському класі». Ці автори, зокрема, детально висвітлюють важливі для концертмейстера методичні аспекти роботи над читанням з листа і транспонуванням. Чимало цінного матеріалу, в тому числі практичних порад концертмейстерам міститься в книзі Дж. Мура «Співак і акомпаніатор». Статті про особливості роботи концертмейстера з солістами-інструменталістами і вокалістами – поодинокі, а актуальність цих особливостей важлива і в наш час.

Мета цієї статті узагальнити наявні наукові дослідження, методичні рекомендації та власний практичний досвід в області творчої діяльності піаніста-концертмейстера з інструменталістами та вокалістами.

Виклад основного матеріалу. Концертмейстерство, сформувавшись як самостійний вид діяльності, в процесі практики акомпанування і художньо-педагогічної корекції ансамблю зі співаками або виконавцями-інструменталістами, є вдалим прикладом універсального поєднання в рамках однієї професії елементів майстерності педагога, виконавця, імпровізатора.

Існує два види музичного мистецтва, де майстерність концертмейстера має важливе значення - це вокальне мистецтво і інструментальне мистецтво. Причому, і те й інше може представляти як ансамблеве виконання (дует, тріо), так і колективне (хор, оркестр).

Специфіка гри акомпанементу в вокальних та інструментальних творах полягає в тому, що при його відтворенні концертмейстер виконує докорінно протилежні функції і ставить перед собою завдання, які відрізняються одні від одного. Ці завдання залежить від того, яку роль відіграє акомпанемент, і яке положення він займає: підлегле, рівне або провідне.

Одна з головних відмінностей полягає в тому, що в вокальних творах перевага віддається, як правило, солісту (співакові) на відміну від інструменталістів, де партія соло (перша) і супроводжуюча (друга) майже рівні. Досить часто буває і так, що партія акомпанементу набуває чільну роль.

Тут варто зазначити, що найчастіше концертмейстерові доводиться виконувати оперні арії, або навіть фрагменти і окремі сцени з опер, а також інструментальні концерти. Тобто концертмейстерові доводиться грати перекладення оркестрової партитури. І тут з'являються нові труднощі і нові завдання.

В оркестрових перекладах роль партії супроводу в різних розділах твору може мати як провідне значення, так і акомпануюче, або рівне. Тому концертмейстерові при виконанні концерту, чи оперного уривка потрібно постійно поєднувати функції соліста і акомпаніатора.

Звичайно ж дуже важливе вміння концертмейстера грати в ансамблі з різними інструменталістами, а згодом втілювати в звуках рояля тембри цих інструментів. Таке вміння викристалізовується здебільшого з власного досвіду концертмейстерського класу і камерного ансамблю.

У світі музики словосполучення: «камерне музикування», «камерний ансамбль» дуже поширені, так як концерти камерної музики проходять досить часто і користуються попитом. Так, видатний музикант Д.Ф. Ойстрах вважав, що камерне виконавство приносить задоволення не тільки слухачам, але в першу чергу і самим виконавцям. Також він вважав, що участь в різних видах ансамблю (дуети, тріо, квартети) грає величезну позитивну роль у формуванні музиканта і має супроводжувати його завжди. У своєму житті Д.Ф. Ойстрах поєднував сольні і ансамблеві виступи. Можна, наприклад, згадати його творчу співдружність з Л.Н. Оборіним, С.Т. Ріхтером в сонатних дуетах.

Камерний ансамбль, маючи самостійну художню цінність, є одним з багатьох і найбільш складних видів виконавського мистецтва. Великі композитори минулого, найбільші майстри ХХ століття зверталися до цього жанру. Мало хто з видатних представників музичної культури «обійшов» увагою камерну ансамблеву музику. Таким чином, спадщина камерної музики дуже багата та широка, так само як і традиції виконавської школи.

У своїх витоках камерна музика (також як і вокальна) пов'язана з народною музичною практикою, з міськими музикантами-аматорами, з домашнім музикуванням. Коли збиралося кілька музикантів чи співаків виникало природне прагнення до спільного музикування.

У XVII - XVIII століттях існувало вже багато скрипкових і віолончельних сонат, в основному для соло інструменту з акомпануючою партією. У цьому випадку не можна ще говорити про дві рівноправні партії, про ансамбль в справжньому розумінні. Найбільш досконалі і закінчені ансамблеві твори пов'язані з ім'ям Бетховена.

Говорячи про відмінності вокального та інструментального виконавства, спочатку слід зазначити, що і те, і інше - це перш за все ансамбль. І тут, головне вміння - це слухати себе і чути партнерів, уважно дивитися в музичний текст своєї партії і стежити за партією соліста. При явній рівноправності в ансамблі необхідно обмежуватися завданнями колективної творчості. Наприклад, стежити за збалансованістю звучання ансамблю, враховувати тембр та регістр інструменту партнера. Загалом, для створення повноцінного ансамблю необхідно виконання таких основних умов як: ритмічна узгодженість, динамічна рівновага, єдність штрихів і фразування.

На відміну від вокальної музики, інструментальна музика не має словесного тексту, що містить в собі якийсь конкретний зміст, але має свій образний лад, який через уяву виконавця підказує йому необхідний емоційний настрій. Кожна фраза повинна бути зіграна піаністом-концертмейстером з певною часткою індивідуального відчуття витіватості мелодійних ліній, щоб в сприйнятті слухача могли виникнути емоційно-образні асоціації, адже фантазія виконавця пробуджує фантазію слухача. Концертмейстер, як і будь-який інший музикант повинен якомога «яскравіше», тонше відчувати, переживати музику, як в емоційному, так і в інтелектуальному плані. Адже чути музику значить осмислювати і переживати її. На думку відомого музикознавця Б.В. Асаф'єва триада: образ - почуття - думка є єдиним, внутрішньо неподільно змістовним комплексом інтонації, а значить і образно-звукового враження.

Граючи в ансамблі, піаністу-концертмейстеру необхідно знати про специфіку різних інструментів, голосів. Історично вироблений людською музичною практикою інструментарій ділиться на дві основні гілки: на інструменти з нефіксованим (або напівфіксованим) ладом, і інструменти, які дозволяють в процесі виконання впливати на висоту звучання. Так, фортепіано належить до другої гілки і відповідно піаніст зникає не надавати значення тонким відмінностям у звуковисотності, на противагу скрипалеві або співакові, для яких ці відмінності служать засобом виразного виконання. Однак, тембродинамічне багатство і гнучкість, широта діапазону зробили фортепіано універсальним інструментом. Завдяки цьому, блискучий соліст-рояль став ще й стрижнем ансамблевого музикування, неодмінним супутником соло інструментів і голосу. На думку Г. Нейгауза, рояль є найкращим актором серед інструментів і в його найбагатших можливостях приховані всі реальні різноманітні тембри і фарби, втілені в звуці людського голосу і всіх на світі інструментів.

Всі ці тембри, фарби, звукові образи повинні жити в уяві виконавця-концертмейстера, який через певний набір компонентів: артикуляцію, динаміку, педалізацію і ін. втілює їх у своєму виконанні.

Виразністю музичної мови, а значить основою музики, і її горизонтальним об'єднанням є дихання. У вокалістів і виконавців на духових інструментах дихання є фізичною умовою і найважливішим діючим початком інтонування. Еквівалентом співоного дихання є рух і зміна смичка у струнно-смичкових інструментах. Дихання при грі на фортепіано виступає у багатьох відношеннях в формі уявлення, хоча його можуть супроводжувати і реальні фізичні дії, якщо матеріалізується це уявлення: «дихання» руки, кисті і ін. Дихання ж вокалістів, виконавців на духових інструментах концертмейстерові необхідно враховувати, висловлюючи це, можливо, в мікроцезурах, в темповій агогії і ін.

На відміну від співаків, від виконавців на струнно-смичкових і духових інструментах, піаніст-концертмейстер осмислює свою фактуру не тільки по горизонталі, але і по вертикалі. Тобто, він має справу з об'ємною фактурою, різною за характером співвідношень утворених голосів і пластів. Застосовуючи весь комплекс засобів і прийомів виконання: динаміко-тембрових, артикуляційних, ритмічних, агогічних, а також можливості педалізації і різні прийоми звуковидобування, піаніст домагається високохудожньої, звукопросторної перспективи, що непідвладне іншим інструменталістам. Тут доречно порівняння хіба що з оркестром. Наприклад, Ф.М. Блуменфельд розглядав фортепіанний текст як багаторядкову партитуру. Об'ємна фактура фортепіанного тексту дає можливість не тільки «оркеструвати» або «інструментувати» його, а й перекласти оркестрову партію для виконання на фортепіано. Але тут слід пам'ятати, що фортепіанна «партитура» монотемброва на відміну від політембрових – оркестрової та ансамблевої. Однорідність тембру рояля ставить перед музикантом-концертмейстером складну задачу диференціації голосів і фактурних планів.

Отже, в робочій і концертній практиці концертмейстера постійно зустрічаються оперні арії, сцени, а також інструментальні концерти та інші п'єси, в яких фортепіанна партія є перекладенням оркестрової партитури. Природно, що завдання виконання фортепіанної партії клавіру багато в чому відрізняються від завдань акомпанементу в романсах і камерних інструментальних п'єсах, де ця партія складалася спеціально для рояля. У першому випадку необхідно наблизити фортепіанну партію клавіру до партитури композитора, його оркестрової барвистості, до музично-сценічної образності. Крім цих завдань є ще одна складність. Як правило, композитори, які створили чудові оркестрові партитури, в роботі над клавіром часто не враховували технічних зручностей піаніста, перенасичуючи фортепіанну фактуру значними складнощами, безліччю «кострубати», незручних місць, часто навіть нездійсненних. Концертмейстеру постійно доводиться спрощувати цю «незграбну»

фактуру, роблячи її зручнішою для виконання, але при цьому жертвуючи деякими елементами музичної тканини. Звичайно ж, це допустимо, але підхід до спрощення клавiру повинен бути свiдомим i рацiональним.

Починаючи роботу, наприклад, над арiєю, концертмейстер зобов'язаний знати характер даного уривка, його місце в загальнiй драматургiчнiй концепцiї опери; необхідно знати, якими оркестровими засобами, тембрами користувався композитор, створюючи образ. Iмiтацiя звучання виолончелi повинна вiдрiзнятися вiд фагота, скрипки - вiд флейти i iн. Бажано ознайомитися з партитурою або з її реальним звучанням, тобто з її оригiнальним виконанням.

Потрiбно зважати на те, що атака звуку на фортепiано бiльш певна, нiж у будь-якої оркестрової групи. Граючи зi струнно-смичковими слiд пам'ятати про м'яке, «не ударне» звучання. Намагаючись втiлити на роялi «об'ємне», потужне оркестрове звучання, не слiд пережимати, адже при цьому втрачається благородство звуку рояля.

Вiдомо, що одна i та ж партитура може бути перекладена для фортепiано зовсiм по-рiзному, i це дає право концертмейстеровi критично i творчо переосмислювати багато фрагментiв оркестрових перекладень. Наприклад, октави в басовому регiстрi, далеко вiддаленi вiд подальших акордiв, i беруться на фортепiано стрибком будуть звучати тут значно важче i масивнiше, нiж *pizzicato* виолончелi. Цей факт повинен змусити концертмейстера задуматися, творчо осмислити, а не абсолютно точно вигравати кожну ноту.

В цiлому, виконання акомпанементу має бути направлено на реалiзацiю наступних вимог:

1. досягнення вiрного розподiлу звучностi i свiвiдношення голосiв: виразне виконання мелодiйної лiнii, вiдчуття гармонiйної основи баса, диференцiйоване звучання гармонiйних фiгурацiй;
2. уточнення динамiки i тембру звучання в момент переходу вiд вступу (програшу) до виконання супроводу;
3. правильне свiвiдношення динамiки, темпу, нюансiв виконання партii акомпанементу з характером звучання соло партii, тобто збалансованiсть загального звукового потоку.

Концертмейстер має бути високоерудованим музикантом, який знає велику кiлькiсть стилiв, вмиє миттєво зорiєнтуватися в нотному тексті, читати з листа, вiдчувати свого партнера. З усього вищесказаного можна зробити висновок, що робота концертмейстера достатньо складна, вiдповiдальна, водночас творчо насичена, вимагає багатьох високо професiйних знань. вминь та навичок. Потребує постiйної роботи над iнтелектуальним зростанням, мистецьким самовдосконаленням, особистiсним розвитком. Але нiхто крiм солiста не може належним чином оцiнити це музичне партнерство. Чим сильнiша iндивiдуальнiсть пiанiста, тим краще i спокiйнiше солiстовi, бо усвiдомлення того, що поруч з ним надiйний друг надає йому сили i впевненостi.

Список використаних джерел:

1. Виготський Л. Психологія мистецтва / Л. Виготський. – М., Мистецтво. 1968.
2. Коган Г. Про фортепіанні фактури / Г. Коган. – М., 1963
3. Молчанова Т.О. Мистецтво піаніста-концертмейстера: Навч. посібник [2-е вид. доп. перер.] / Т.О.Молчанова. – Львів: ДМА, 2007. – 216 с.
4. Мур. Дж. Певец и аккомпаниатор: Воспоминания. Размышления о музыке. / Дж. Мур. [Перевод с англ. Предисловие В.И. Чачавы.] – М., Радуга. 1987. – 432 с.
5. Нейгауз Г.Г. Про мистецтво фортепіанної гри / Г.Г. Нейгауз. – М., 1988.
6. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е.М. Шендерович. – М., Музыка, 1996.
7. Шендерович Е.М. Про подолання піаністичних труднощів в клавірах / Е.М. Шендерович. – М., 1987.

УДК: 37.012.7:004

Н. І.-В. Манько, м. Запоріжжя, Україна / N. I.-V. Manko
manko.nataly2017@gmail.com

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ:
ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ**

Анотація. У статті розглянуті основні аспекти підготовки майбутніх бакалаврів з програмної інженерії. У зв'язку із стрімким розвитком даного напрямку та широким запровадженням комп'ютерної техніки у життя в останні роки ця спеціальність набула великого попиту. Однак така популярність створює певні проблеми підготовки програмних інженерів. Дослідження дозволило виявити наступні проблеми: по-перше, ставлення сучасної молоді до навчання переважно споживацьке, тому студенти вважають за непотрібне вивчати фундаментальні математичні дисципліни; по-друге, навчити програмуванню можуть лише практики, однак вони не зацікавлені у педагогічній діяльності; по-третє, зміст робочих програм та методика викладання не відповідають потребам майбутніх фахівців. Аналіз публікацій дав змогу висвітлити основні особливості підготовки фахівців цієї спеціальності: стрімкий розвиток галузі впливає на систему підготовки конкурентоспроможного інженера-програміста; розвиток професійної сфери розробки програмного забезпечення настільки інтенсивний, що навчання фахівців з цієї галузі має носити випереджувальний характер; переорієнтація навчання на розширення фундаментальної підготовки; отримання практичного досвіду професійної діяльності студентами під час навчання. Наведені проблеми та особливості дали змогу окреслити шляхи вирішення поставлених проблем у ракурсі покращення якості підготовки майбутніх фахівців з програмної інженерії. Це робота на випередження, відбір і розробка таких завдань та методів викладання, які б спонукали студентів до самостійного оволодіння знаннями.

Ключові слова: програмна інженерія, алгоритми, програмування, математичні моделі, фундаментальна математична підготовка, прикладна підготовка, практичний досвід, професійна діяльність.

Annotation. The main aspects of training of future bachelors of software engineering are considered in the article. The speciality has become in great demand because of the rapid development of this branch and the wide application of computers in everyday life lately. Meanwhile such popularity leads to certain problems in the process of future software engineers' training. The research has made it possible to determine following problems: firstly, the students have mostly consumer attitude to their studies that is why they find it useless to learn fundamental mathematical disciplines; secondly, only practitioners can teach programming but they are not interested in pedagogical activity; thirdly, the content of curricula and teaching methods don't meet future specialists' needs. The analysis of scientific literature has highlighted the main peculiarities of software engineers' training: the rapid development of this branch influences on the training system of competitive software engineer; the development of professional sphere of software creation is so fast that specialists' teaching should be ahead of the curve; reorientation of teaching to the expansion of fundamental training; obtaining of practical experience in professional activity by students during their studying. Determined problems and peculiarities have given possibility to outline the ways of problem-solving in the

perspective of improvement of software engineers' training. It is advance work with selection and creation of such tasks and teaching methods that would encourage students to learn independently.

Key-words: *software engineering, algorithm, engineering, mathematical models, fundamental mathematical training, applied training, practical experience, professional activity.*

Постановка проблеми. Широке запровадження комп'ютерних технологій у різні сфери економіки і суспільства та велика швидкість їх зміни обумовлюють потребу у висококваліфікованих фахівцях з програмної інженерії. Тому на сучасному етапі комп'ютерні спеціальності користуються великим попитом серед абітурієнтів. В Україні професійна підготовка фахівців з інженерії програмного забезпечення перебуває на етапі становлення. Це супроводжується певними труднощами: навчальні програми певною мірою догматичні, недостатньо оновлюються; панує теоретична спрямованість навчання та традиційні класичні для вищої школи форми та методи підготовки; нечисленне залучення до викладання фахівців-практиків сфери ІТ технологій та ін. З іншого боку рівень знань сучасних абітурієнтів часто не відповідає вимогам обраного напрямку навчання, молодь здебільшого не намагається напружуватись для здобуття нових знань, оскільки вибір майбутньої професії пов'язаний з суто утилітарними мотивами. Додатковим аргументом на користь актуальності цієї проблеми є те, що підготовка фахівців з інженерії програмного забезпечення в Україні здійснюється лише протягом 12 років.

Аналіз попередніх досліджень. Питання підготовки бакалаврів з інженерії програмного забезпечення розглядаються в наукових публікаціях у різних аспектах. Теоретичні основи висвітлюють у своїх роботах Круглик В. С., Морозова Т. Ю., Теплицький І. О., Триус Ю. В., Семеріков С. О., Кабак В. В. та ін. Практичні рекомендації щодо впровадження сучасних методів навчання, пов'язаних зокрема із застосуванням інтерактивних методів і моделей, розглядають у своїх працях Зелінський С. С., Добровольська Л. М., Симан С. М., Маркова О. М. та ін.

Мета статті. Визначити основні аспекти підготовки майбутніх бакалаврів з інженерії програмного забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка завжди ґрунтується на документах, в яких висвітлюються об'єкти вивчення, цілі навчання та теоретичний зміст предметної області. Вивчення стандарту спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» та рекомендацій щодо підготовки фахівців та рекомендацій з викладання програмної інженерії доводить, що об'єктами вивчення – є процеси, інструментальні засоби та ресурси створення і супроводження програмного забезпечення. Цілі навчання майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення – підготовка фахівців, здатних ставити і розв'язувати завдання, що пов'язані з аналізом предметних областей (доменів), формулюванням вимог, створенням, супроводженням та забезпеченням якості програмного забезпечення. Теоретичний зміст предметної області – базові математичні, фізичні, економічні положення щодо створення і супроводження програмного забезпечення; теоретичні основи доменного аналізу, моделювання, проектування, конструювання, супроводження програмного забезпечення [3, 4, 5].

Кількість досліджень, присвячених підготовці майбутніх фахівців з програмної інженерії, засвідчує існування широкого спектру проблем і, одночасно, доводить необхідність їх вирішення.

Навчання на престижній спеціальності в реальності для частки першокурсників перетворюється на проблему. Дійсно, на першому курсі студенти починають вивчають професійно-орієнтовані і фундаментальні дисципліни. Професійно-орієнтовані пов'язані з вивченням прикладного програмного забезпечення, програмування, архітектури обчислювальних систем та ін., а фундаментальні – здебільшого математичні дисципліни (алгебра, математичний аналіз, дискретна математика, тощо).

В межах професійно-орієнтованих дисциплін викладачі, як правило, чітко структурують роботу і ставлять цілком зрозумілі завдання. Одночасно, студенти раптово виявляються переобтяженими великою кількістю нових тем. Від них вимагається володіння аналізом, синтезом, вміння узагальнювати та систематизувати отримані дані. В силу специфіки спеціальності студенти спеціальності «інженерія програмного забезпечення» налаштовані на навчання без напруження та витрати часу, оскільки в більшості своїй звикли знаходити відповіді готові рішення шляхом пошуку в Internet. А вивчення математичних дисциплін для студентів цієї спеціальності дуже часто стає проблемою. Хоча їх зміст є важливою основою для професійних дисциплін і фахової діяльності. Так Семеріков С. О. у своєму дисертаційному дослідженні довів, що підготовка фахівців для цієї предметної галузі повинна ґрунтуватися на фундаментальних основах. Шляхи цієї фундаменталізації автор вбачає у математизації змісту навчання [8; 8, с. 12].

Інші дослідники також підкреслюють важливість знань математики для студентів цієї спеціальності. На основі аналізу різних програмних продуктів та алгоритмів їх написання Бардус І. О. визначила розділи математики, які необхідно вивчати майбутнім інженерам-програмістам. Це: алгебра, математичний аналіз, дискретна математика, математична логіка, теорія ймовірностей і математична статистика, диференціальні рівняння, теорія функцій комплексної змінної, чисельні методи, теорія графів [1, с. 78].

Однак, студенти не прагнуть оволодіти цими розділами на високому рівні, що частково пов'язано зі зниженням якості математичної підготовки загальноосвітніх закладах. Таке положення «...вимагає додаткових зусиль з боку викладачів щодо адаптації та вирівнювання першокурсників» [10, с. 13].

Загальновідомо, що галузь знань «Інформаційні технології» найсучасніша і дуже швидкозмінна. Ознайомлення з освітніми програмами професійної підготовки майбутніх програмних інженерів провідних зарубіжних закладів вищої освіти дозволяє стверджувати, що високу якість цієї освіти забезпечують своєчасне реагування на зміни у промисловості, науці та ринку праці; диференціація та індивідуалізація навчання відповідно до потреб студентів та їх первинного досвіду програмування; залучення до навчального процесу потенційних роботодавців; практична спрямованість навчання.

Найкраще допоможе вирішити такі проблеми залучення до підготовки майбутніх інженерів-програмістів фахівців, які безпосередньо знайомі з професійною діяльністю. Хоча здебільшого, як підкреслив Щедролосьєв Д. Є це вирішити складно. До основних причин такого положення він відносить: недостатній рівень оплати роботи викладача, студенти в майбутньому зможуть стати конкурентами, непривабливість цього виду діяльності [10, с. 15]. До того ж, навпаки, спостерігається відтік викладачів профільних кафедр до сфери програмування.

Цю проблему необхідно розв'язати шляхом включення до лабораторних і практичних занять професійно-орієнтованих завдань, які вирішують конкретну проблему, проведення занять максимально наближених до професійної діяльності, участі студентів в реальних розробках програмного забезпечення, проходження практики на підприємствах.

Означені проблеми можуть посилитися, якщо навчання здійснюється тільки традиційно. На лекціях студентам традиційно надається великий обсяг відомостей, що не зацікавлює студентів у вивченні дисципліни, не мотивує їх. На практичних і лабораторних заняттях студенти, виконуючи вправи і розв'язуючи задачі, виконують пасивну роль. Набагато краще було б проводити заняття таким чином, щоб студенти опановували знання в результаті особистого дослідження, взаємодії з об'єктом вивчення. Таким об'єктом може бути модель комп'ютерної мережі, схема переведення чисел в іншу систему числення, графік функції або модель мережевого графіку для побудови критичного шляху.

Одночасно слід пам'ятати, що знань і навичок, які знадобляться майбутнім фахівцям з інженерії програмного забезпечення в професійній діяльності, ще не існує [10, с. 12]. Саме тому підготовка студентів цієї спеціальності має носити випереджувальний характер, на чому акцентують увагу Бардус І.О., Морозова Т. Ю., Щедролосьєв Д. Є. та ін.

Саме тому особливе значення мають і фундаментальна математична, і прикладна підготовка майбутніх бакалаврів програмної інженерії. Основу програмування складають не тільки знання певної мови програмування, але й уміння будувати математичні моделі та відповідні алгоритми [2, 7, 9].

На початку курсу програмної інженерії студенти ще не знайомі з розробкою вимог до програмного продукту і не уміють писати несуперечливі вимоги або отримувати їх у фахівців з наочної області; упорядковувати вимоги по пріоритетах; співвідносити вимоги із зусиллями, необхідними для їх реалізації; документально оформляти вимоги до програмного продукту. І, що важливо, студенти ще не усвідомлюють всієї користі розробки вимог. Аналогічні проблеми виникають при знайомстві з проектуванням, тестуванням, управлінням конфігурацією, контролем над якістю і т.д. І до того ж студенти недостатньо зрілі для того, щоб оцінити важливість багатьох тем, що викладаються при підготовці програмних інженерів [5].

Крім програмування фахівцю з програмної інженерії необхідно оволодіти певними математичними знаннями, вміннями [1, 6]. Однак засвоєння математичних знань становить для них певні проблеми. Також сфера програмування передбачає засвоєння складних розділів, пов'язаних з архітектурою комп'ютера, комп'ютерних мереж. В той же час існує у закладах вищої освіти тенденція до зменшення кількості годин навіть у професійно-орієнтованих дисциплін. У зв'язку з цим виникає необхідність інтенсифікувати процес навчання з найбільшим елементом наочності. Ця наочність має бути представлена таким чином, щоб у процесі роботи над матеріалом сам студент вчився виокремлювати головні та другорядні ознаки об'єкта, робити висновки про приналежність об'єкта до того чи іншого класу, розповсюджувати властивості класу на даний елемент, тощо.

Означені проблеми дали змогу виділити особливості підготовки майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення (табл. 1).

До них відносяться: стрімкий розвиток галузі впливає на систему підготовки конкурентоспроможного інженера-програміста; розвиток професійної сфери розробки програмного забезпечення настільки інтенсивний, що навчання фахівців з цієї галузі має носити випереджувальний характер; переорієнтація навчання на розширення фундаментальної підготовки; отримання практичного досвіду професійної діяльності студентами під час навчання. Ці особливості мають загальний і специфічний характер, властивий лише системі підготовки майбутнього інженера-програміста.

Проблеми і особливості підготовки майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення

Проблеми / Особливості	Стрімкий розвиток галузі ІТ впливає на систему підготовки конкурентоспроможного інженера програміста	Навчання на випередження	Переорієнтація навчання на розширення фундаментальної підготовки	Отримання практичного досвіду під час навчання
Вивчення фундаментальних математичних дисциплін			+	
Навчити програмуванню можуть лише практики	+	+		+
Зміст робочих програм та методика викладання не відповідають потребам майбутніх фахівців		+		+

Висновки. Наведений в роботі огляд публікацій дав змогу виділити основні проблеми підготовки майбутнього фахівця з інженерії програмного забезпечення. Характеристика цих проблем і визначення шляхів їх розв'язання довели існування особливостей їх підготовки. Зважаючи на складність для сприйняття та усвідомлення предметної галузі, необхідним є вдосконалення методики і впровадження інноваційних засобів, які б допомогли бакалаврам програмної інженерії освоїти новий, складний матеріал максимально ефективно, без втрати часу, зайвого напруження, тощо.

Список використаних джерел:

1. Бардус І. О. Аналіз професійної діяльності фахівців у галузі інформаційних технологій / І. О. Бардус // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. Вип. 48–49. – Харків, Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2015. – С. 71–79.
2. Дубініна О. М. Відображення фундаментальних видів професійної діяльності фахівця у галузі програмної інженерії в циклі математичних дисциплін / О. М. Дубініна // Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. – № 43. – С. 31-41.
3. Лавріщева К. М. Програмна інженерія : підручник / К. М. Лавріщева. – К. : [б.в.], 2008. – 319 с.
4. Морозова Т. Ю. Модель класифікації освітніх спеціальностей в ІТ-сфері / Т.Ю. Морозова // Інженерія програмного забезпечення. – 2010. – № 2. – С. 63 - 65.
5. Рекомендации по преподаванию программной инженерии и информатики в университетах : пер. с англ. под ред. В. Л. Павлова – М. : ИНТУИТ.РУ «Интернет-Университет Информационных Технологий». 2007. – 462 с.
6. Романов Е. Л. Преподавание программной инженерии. Взгляд от кода [Электронный ресурс] / Е. Л. Романов, Г. В. Трошина, А. А. Якименко // Наукоедение. – 2016.– т. 8.– № 58. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/pdf/66tvn516.pdf>.
7. Сейдаметова З. С. Методическая система уровневой подготовки будущих инженеров-программистов по специальности «Информатика»: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Национальный педагогический ун-т им. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 546 л.
8. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія / наук. ред. М.І. Жалдак. – Кривий Ріг: Мінерал; К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – С. 55 - 56.
9. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / С.О. Семеріков ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 40 с.
10. Щедролосєв Д. Є. Особливості підготовки ІТ-фахівців в українських вищих навчальних закладах / Д. Є. Щедролосєв // Комп'ютер у школі та сім'ї. 2010. – №8.–С. 12 - 15.

ОПАНУВАННЯ СТУДЕНТАМИ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОЇ МОВИ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ

Анотація. Спираючись на ґрунтовні культурологічні й мистецтвознавчі праці, автор статті розкриває ключові положення питань опанування студентами художньо-образної мови музики у процесі навчання гри на музичних інструментах. Проблему усвідомлення специфіки художньо-образної мови музики розглянуто у контексті сучасних наукових поглядів на головні складові художньої мови культури. Для цього визначено генезису художнього образу та його функціонування у соціумі.

Автор наголошує на тому, що у процесі навчання гри на музичних інструментах студент не лише отримує виконавсько-технічні навички, але й привчається до аналізу засобів виразності як складових художньо-образної мови музики. Робота над вивченням твору у класі гри на музичних інструментах передбачає комплексний аналіз цього твору, у процесі здійснення якого до музики залучається широке коло явищ та виявляється індивідуальна самобутність твору. Саме через комплексний аналіз стає зрозумілою сутність художньо-образної мови музичного мистецтва. Особливо важливим є вивчення особливостей мелодики та ритміки музичного твору, що слугують об'єктивними складовими його художньо-образного змісту. Автором статті обґрунтовано тезу про те, що аналіз мелодичної лінії музичного твору неможливий без урахування специфіки ритму. Доведено, що емоційне й усвідомлене виконання музичного твору є неможливим без розуміння його художнього змісту, тому вивчення особливостей художньо-образної мови музики є необхідною складовою занять з гри на музичних інструментах протягом усього періоду навчання студентів.

Ключові слова: художньо-образна мова, художній образ, засоби музичної виразності, мелодія, ритм, гармонія, інтерпретація музики, педагог-музикант.

Summary. The author of the article reveals the main issues of the problem of the students' studying the artistic language of music during the studying the play of musical instruments, what are based on solid culturological and art-study works. The problem of understanding the specifics of artistic language of music is considered in the context of modern scientific views on the main components of the artistic language of culture. The genesis of the artistic image and its functioning in society are determined for this purpose. The author emphasizes that the process of learning the play of musical instruments the student receives as executive technical skills, so accustoms to analyze the expressiveness as the components of artistic language of music. The work on studying the creation in the classroom using the musical instruments involves a comprehensive analysis of this creation, to fulfill this process we have to add wide number of phenomena to music and the individual identity of the creation is revealed. Due to the complex analysis, the essence of the artistic language of musical art becomes clear. The most important thing is studying of the peculiarities of melody and the rhythms of a musical composition, which are served as objective components of its artistic-figurative content. The thesis that the analysis of the melodic line of a musical creation is impossible without paying attention to the specificity of the rhythm is substantiated by the author of the article. It is proved that the emotional and conscious performance of a musical composition is impossible without understanding its artistic content, therefore the study of the peculiarities of the artistic language of music is a necessary component of the lessons of playing musical instruments throughout the student's period of study.

Key words: artistic language, artistic image, means of musical expression, melody, rhythm, harmony, interpretation of music, teacher-musician.

Постановка проблеми. Підготовка фахівців вищої педагогічної спеціалізації мистецького спрямування у сучасних умовах потребує використання таких новітніх підходів, які дозволять йому в майбутньому самостійно виступати в якості інтерпретатора художніх творів. Тому освітня програма пропонує принципи комплексного викладання і засвоєння матеріалу, спрямовані на багаторівневий аспект професійної підготовки майбутнього вчителя. Так, підготовка вчителя музики потребує не лише навчання гри на музичному інструменті, але й ґрунтовних культурологічних знань, завдяки яким він зможе усвідомлювати музичні явища у контексті загальних процесів розвитку культури. Окрім того, він повинен досконало володіти методикою художньо-педагогічного

аналізу творів мистецтва, знаннями у галузі змісту музичного виховання школярів, специфіки голосу учня, репертуару для слухання музики і шкільного пісенного репертуару тощо. Звичайно, що ключовим умінням є вільне володіння музичним інструментом, яке передбачає не тільки виконання вивчених раніше музичних творів, але й читання незнайомого музичного тексту з аркушу, транспонування та гармонізації мелодії, інтонування мелодії з листа і записування її на слух.

Аналіз попередніх досліджень. У процесі навчання гри на музичному інструменті студент привчається також й до самостійного аналізу змісту музики, який вимагає усвідомлення художньо-образної мови музичного мистецтва. Проблемі дослідження специфіки художньо-образної мови музики присвячені ґрунтовні дослідження науковців різних поколінь. Так, у другій третині ХХ століття з різних сторін її розглядали М.Арановський [1], Л.Мазель [11-12], Є.Назайкінський [14], М.Тіц [17], Ю.Холопов [18], Д.Христов [19] та інші у контексті засобів виразності у створенні художнього образу. Для усвідомлення специфіки художньо-образної мови музики важливими виступають положення, викладені у культурологічних працях М.Бахтіна [2], М.Кагана [6], Ю.Лотмана [7-9], О.Лосев [9], В.Горського [4], Б.Парахонського [15], а також сучасних філософів і мистецтвознавців М. Мамардашвілі і О.П'ятигорського [13], М.Поповича [16], С.Шипа [20].

Мета статті. Проблема опанування студентами художньо-образної мови музики у процесі навчання гри на музичних інструментах є складною і багатоаспектною, тому автор статті ставить перед собою *мету* розкрити її ключові положення у контексті сучасних наукових поглядів на головні складові художньої мови культури.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження художньо-образної мови мистецтва необхідно охопити широке коло питань, що торкаються філософських, культурологічних і мистецтвознавчих галузей знання. Це пов'язано з тим, що сама проблема художнього образу є багатогранною. Щоб усвідомити специфіку художньо-образної мови будь-якої галузі мистецтва необхідно дослідити питання генезису художнього образу та його функціонування у соціумі. Важливим є врахування впливу дійсності на формування художнього образу і, водночас, впливу самого художнього образу на дійсність. Кожний художній образ володіє власним пізнавальним потенціалом, а його різноманітні модифікації залежать не лише від конкретного виду мистецтва, але й від художнього світогляду певної школи, творчого напрямку, конкретного митця як представника ідей певного соціуму.

Більшість дослідників притримується спільної думки про те, що сутність художнього образу збігається із сутністю мистецтва – відображення дійсності. Природа художнього образу досить складна й охоплює світоглядний, гносеологічний, предметно-почуттєвий, естетичний і поетичний аспекти. Предметно-почуттєвий аспект проявляється у тому, що художній образ має характер «почуттєвого представлення, створеного свідомістю людини на основі багатьох «слідів» сприйняття і переживання явищ дійсності, що зберігаються у пам'яті. Образ є доступним рефлексії свідомості. Він може бути створений творчою уявою, що далеко відступає від конкретного почуттєвого досвіду особистості» [19, с.94]. У художньому образі синтезуються певний зміст і відповідна йому предметно-почуттєва форма. У сприйнятті художнього образу, що втілюється у матеріальній (словесній, звуковій, пластичній тощо) формі, важливим є й рівень чуттєвого та розумового розвитку особистості, яка відтворює цей образ у власній уяві.

Сам художній образ стає духовним результатом художнього освоєння та пізнання дійсності. Отже, відправним пунктом у створенні художнього образу є дійсність в усіх її проявах. Естетична різноманітність художніх образів залежить від видів і жанрів мистецтва, кожний з яких має власну систему виразально-зображальних засобів, тобто від природи конкретного виду мистецтва. Саме ці засоби й створюють художньо-образну мову певного виду мистецтва.

У дослідженні певного виду мистецтва, який формує свої специфічні засоби виразності у загальному художньої культури, остання постає як знакова система. Уміння використовувати знаки постає фундаментальною особливістю людини. У процесі виховання, навчання, засвоєння певних імперативів людина засвоює розуміння знаків і практичне користування ними. Таким чином, вона підвищує свій соціальний статус як носія культури.

В залежності від виду мистецтва, можна конкретизувати художні образи як музичні, живописні, скульптурні, хореографічні тощо. Засоби виразності формують художні образи у просторі або часі, чи в обох вимірах одразу, звертаючись до зору, слуху чи уяви людини. Саме тому знання про засоби музичної виразності як основи художньо-образної мови музики та їх роль у створенні художнього образу є необхідними у фаховій діяльності педагога-музиканта, який щоразу повинен здійснювати художньо-педагогічний аналіз музики.

Опанування художньо-образною мовою музики здійснюється у процесі фахової підготовки студентів мистецького спрямування під час вивчення різноманітних навчальних дисциплін (сольфеджіо, гармонії, історії музики, хорового аранжування тощо). Однією з важливих вимог до роботи педагога-музиканта є його володіння музичним інструментом, адже він повинен вміти самостійно підготувати й виконати музичний твір або прочитати нотний текст з аркуша. Окрім того, для ознайомлення учнів з музичним твором попередньо сам педагог здійснює його художньо-педагогічний аналіз, в основу якого покладені уміння витлумачити засоби музичної виразності як складові художньо-образної мови музики.

З перших занять на музичному інструменті майбутній педагог повинен усвідомлювати їх різноманітність й специфіку художньо-образної мови музики. Вона полягає у тому, що змістовність музики досить важко адекватно інтерпретувати словами. Особливістю музичного мистецтва є його неконкретність і певна множинність тлумачення, адже музика відтворює дійсність не у предметних, а в чуттєвих формах. Виконавець музичного твору, як і його слухач, змушений здійснювати інтелектуальну роботу у поєднанні з емоційним сприйняттям музики.

У процесі навчання гри на музичних інструментах студент не лише отримує виконавсько-технічні навички, але й привчається до аналізу засобів виразності як складових художньо-образної мови музики. Усі засоби музичної виразності умовно поділяємо на головні та другорядні. До головних відносяться ритм, мелодія, гармонія, а другорядними, такими, що лише коригують та конкретизують художній образ, є темп, тембр, динамічні відтінки, артикуляція, агогіка. У сукупності вони створюють певну художню образність або надають їй різноманітних відтінків. Значення їх у створенні художнього образу є нерівнозначним. Так, тембр виступає лише супутнім фактором мелодії та гармонії, але не структурним засобом формотворення. Лише в окремих випадках він виступає головною фарбою у змалюванні художнього образу. Таким виключенням із загальних правил є симфонічна творчість К.Дебюссі, в музиці якого логіка оркестрового, тембрового мислення переважає над логікою мелодичного розвитку.

Робота над вивченням твору у класі гри на музичних інструментах повинна розпочинатися з комплексного аналізу цього твору, який передбачає різностороннє й максимально глибоке вивчення музичного твору, розкриття того, як втілюється зміст через взаємозв'язки засобів музичної виразності. У процесі здійснення комплексного аналізу викладач залучає до музики широке коло явищ, розглядає змісту і форму у нерозривній єдності, виявляє індивідуальну самобутність твору. Саме через комплексний аналіз стає зрозумілою сутність художньо-образної мови музичного мистецтва. В усвідомленні художніх образів музики важливе місце належить умінням збагнути специфіку музичної форми. Головні засоби музичної виразності – мелодія, гармонія та ритм – у процесі музичного розвитку виступають факторами формотворення, а в побудові звукової тканини виступають основними конструктивними компонентами музичної фактури, котрі тісно взаємопов'язані в художньому змісті музичного твору.

У більшості творів сучасного педагогічного репертуару для виконання на інструменті студентами, а також для слухання музики школярами мелодично сформована тема стає головним носієм музичної думки та художнього образу. Тому в опануванні художньо-образної мови музики першим кроком стає уміння майбутнього фахівця здійснити аналіз мелодії твору. Першоджерелом мелодії є людське мовлення, адже мовні інтонації людини завжди висловлюються з певним змістом і мають досить конкретне емоційне забарвлення. Тому саме поза емоціями і поза інтонаціями мелодія немислима. У творі мелодія постає носієм музичної думки. Водночас музикознавці наголошують на тому, що мелодія не є елементом музики, бо вона сама охоплює і лінійний рух, і ритм і гармонію та багато інших елементів музичної мови. Мелодія не тільки вбирає в себе окремі елементи музичної мови. Вона водночас є фактором, що їх породжує. Всі ці елементи виникли історично на основі удосконалення і збагачення засобів мелодичної виразності.

В аналізі мелодичної лінії слід особливу увагу звертати на її інтонаційне наповнення. Саме з усвідомлення інтонації як змістовного компоненту художнього образу музики бажано розпочинати аналіз мелодії. Інтонація виконує у мелодії функцію, подібну до слова у словосполученні. Як елемент музичного мовлення інтонація постає соціально та історично детермінованим символом, що залежить від традицій музикування певної доби, жанрового походження, зв'язків з національною мовою. Інтонаційний процес становить основу музичної системи засобів виразності і слугує їх об'єднуючою ланкою. Саме з декількох інтонацій складається тема як основа мелодичного руху. Усвідомлення змістовності інтонації необхідно в процесі навчання не лише в класі музичного інструменту, але й вокалу, диригування, при вивченні історії музики та аналізу музичних творів.

У контексті висловленого слід звернути увагу на те, що до сучасного педагогічного репертуару входять твори різних історичних епох. На прикладі аналізу їх засобів виразності слід сформувати у майбутнього педагога уявлення про історичність і мінливість засобів виразності мистецтва, адже система засобів художньої мови культури, взагалі, та музичної виразності, зокрема, склалася внаслідок багатовікового історичного процесу. Компоненти, що її становлять, змінювались на різних етапах, постійно ускладнюючись та вдосконалюючись. Виникнення і закріплення нових засобів виразності, способів організації музичного матеріалу регулюється суворим естетичним відбором, що відповідає тим чи іншим конкретним художнім завданням, а також загальним нормам музичного сприйняття. Всі конструктивні закономірності оцінюються як способи розкриття художньої образності музики та мають об'єктивний характер і смислово обумовленість. На прикладі аналізу мелодичних ліній творів різних часових та національно-культурних просторів можна сформувати у майбутніх фахівців стійкі уявлення про специфіку виявлення мелодичного начала.

У розумінні художньо-образної мови музики важливу роль відіграє адекватне тлумачення її жанрової природи через виявлення мелодичного начала. Для цього студентів слід ознайомити з головними мелодичними

виявленнями популярних музичних жанрів. Ознаки певного музичного жанру завжди впливають на мелодичну лінію та на оцінку образно-емоційного змісту музики. Музичні жанри склалися історично в залежності від різних типів музики, її життєвого призначення, різноманітних соціально-побутових функцій та умов виконання і сприйняття. Визначивши жанровий тип мелодії, можна точніше досягнути її змісту. Тому у процесі вивчення окремих творів та аналізу музичних зразків слід приділити увагу знайомству з мелодичним виявленням деяких жанрів, які проявляються у типах хоралу, арії, кантени, маршу, скерцо тощо. Ці типи слід ілюструвати музичними прикладами не лише з педагогічного репертуару програми гри на музичних інструментах, але й творів, запропонованих для вивчення школярами різних вікових груп.

Досить часто композитори, щоб зробити свій задум доступним для адекватного сприйняття, використовують прийом «узагальнення через жанр», сутність якого полягає в тому, що певний жанр стає носієм конкретного змісту. Так, вальс в фортепіанній творчості Ф. Шопена та операх і симфоніях П. Чайковського узагальнює не суто танцювальну сферу, а галузь тонкої і проникливої лірики. Марш, який пронизує оперу Ж. Бізе «Кармен», надає змісту рис демократичності та оптимістичної трагедії.

Аналіз мелодичної лінії музичного твору, що здійснюється з метою усвідомлення його художньо-образного смислу неможливий без урахування специфіку ритму. В системі засобів музичної виразності ритм, разом з мелодією та гармонією, виконує одну із найважливіших функцій. З давніх часів ритм розглядався митцями та науковцями як одна із ознак естетичного об'єкта (графічні ритми орнаментів, ритми архітектурних елементів, ритмічна організація поетичних творів та музичних композицій тощо). Ритм – одне з першоджерел, першоелементів музики, що є завжди важливим для музичного мистецтва. В багатовіковій історії європейської музики, паралельно з розвитком гармонії, мелодики та всіх інших елементів музичної системи, відбувався розвиток складових частин ритму, що іноді призводив до кардинального переосмислення традиційних засобів та зміни «ритмічного мислення». У зв'язку з тим, що в теорії музики не склалось класичне вчення про ритм, в ній не могла бути започаткована і відповідна методика аналізу окремих явищ ритму, що притаманна і теорії гармонії, і теорії поліфонії, і теорії форми.

У працях музикознавців-дослідників поняття музичного ритму є чи не найбільш різнобічним і навіть суперечливим. В теорії ритму побутує як вузьке, так і широке тлумачення поняття, пов'язане з уявленням про ритм як суто специфічне музичне явище та як про явище, котре поєднує музичне мистецтво з природою. В тлумаченні різних авторів ритм постає у різноманітних співвідношеннях з метром. Він то протистоїть метру, то трактується як невід'ємний від нього компонент, то цілком з ним ототожнюється. Концепція ритму як засобу музичної виразності, що допомагає у створенні художнього образу музичного твору, спирається на його психофізіологічну природу. Така природа дозволяє людині органічно сприймати і репродукувати різноманітні ритмічні формули. Взаємозв'язок пульсу і дихання з помірним музичним темпом та його основною одиницею ритму – четвертною тривалістю, – слушно наголошується багатьма дослідниками. Одностайно виділяють досить вузько обмежену середню величину часу, за якою всі люди відмічають часові проміжки через чуттєве сприйняття низки явищ і вибір певного темпу руху. Вибір основної міри музичної тривалості тісно взаємопов'язаний з природною фізіологічною організацією людини. Фактично ця міра точно співпадає з нормальною часовою мірою, властивою найважливішому органу нашого тіла – серцю. Цією мірою є 75-80 ударів серця на хвилину, а тривалість музичної чверті, таким чином, буде ледь меншою за 3/4 секунди. Відхилення в різні сторони від цієї норми людина буде оцінювати, як повільне і швидке.

Слід також зауважити, що ритм є явищем історично і соціально обумовленим, яке увійшло у життя людини лише з формування людської психіки і досягненням нею стадії *homo sapiens*. М.Бонфельд вказує, що людська думка є аритмічною, а «людський інтелект за своїм призначенням не може володіти власним ритмом і повинен бути готовий до будь-яких його змін і навіть його відміни» [3, с.57]. Водночас, ця аритмічна діяльність інтелекту суперечить функціям організму людини, які підкоряються суворим ритмам діяльності серця, дихання тощо. Саме тому людина завжди прагне пристосуватися до ритму, не зупиняючи роботу свідомості, а саме – шукає симетрії, правильних форм, ритмічних жестів.

Крім фізіологічних особливостей, ритм здатний відтворити явища зовнішнього світу і почуття людини, а потім активно впливати на її психіку і навіть фізіологію. Наприклад, в ритміці багатьох творів Й.С.Баха композитора відображаються такі почуття, як страх, радість, заспокоєння.

Відштовхуючись від важливої ролі ритму у побудові сучасних музичних творів, педагоги-музикознавці пропонують загострити увагу студентів при вивченні основ ритмічної організації музики на принципи музичного формотворення. Важливі елементи логіки формотворення – структурний, тональний і змістовний – об'єднує феномен ритму у найширшому його розумінні, як загальний принцип порядку, організованості музичного руху. Саме рух охоплює усе, що складає матеріальну сторону музики: музичну тканину, увесь матеріал тощо. І ритм є основним фактором, що упорядковує цей рух. Тому до вивчення загальних закономірностей ритму М.Бонфельд пропонує додати поняття структурний, гармонічний та смисловий ритм. Під структурним ритмом музикознавець розуміє ритмічну закономірність у зміні, поєднанні і масштабних взаємовідносинах структур. Гармонічний ритм

відображає ритмічну пульсацію у зміні тональності та гармонічних функцій, а смисловий – взаємовідношення між матеріалом, різним по смисловим характеристикам: зміни типів, способів існування і функцій; зміни і взаємовідносини матеріалу, різного за інтонаційно-тематичним наповненням [19].

Усвідомлення особливостей ритмічної організації музичних творів допомагає у розумінні художньо-образного змісту музики, яке є складним творчим процесом і потребує суттєвої емоційної та інтелектуальної підготовки, широкого музичного кругозору, напруженої розумової роботи слухача. Існування ритмічних відносин в їх різноманітних втіленнях у всіх аспектах музичної структури і художнього змісту повинно знаходитись у руслі постійної уваги і виконавців, і слухачів, і музикознавців. Від рівня засвоєння інформації про ритм як засіб виразності та про метроритмічну сторону музики на заняттях з гри на музичних інструментах залежить глибина проникнення майбутнього педагога-музиканта не лише у сутність музичного процесу, але й у художній зміст музичного мистецтва загалом.

Висновки. У підсумку наших міркувань стосовно ключових положень художньо-образної мови музики у контексті сучасних наукових поглядів на головні складові художньої мови культури, можемо констатувати важливість їх урахування у процесі навчання гри на музичних інструментах. Усвідомлення художнього образу музичного твору є необхідним для його інтерпретації адекватно задуму композитора. Цьому слугують не лише музично-теоретичні знання, але й значний рівень культурологічної підготовки студента. Усвідомлення специфіки художньо-образної мови музики повинно здійснюватися не лише під час занять з гри на інструменті, але й на заняттях з вокалу, диригування, гармонії, історії музики та інших дисциплін. Емоційне й усвідомлене виконання музики є неможливим без розуміння її художнього змісту. Тому здійснення комплексного аналізу музичного твору у контексті усвідомлення особливостей його художньо-образної мови є необхідною складовою занять з гри на музичних інструментах протягом усього періоду навчання студентів.

Список використаних джерел:

1. Арановский М. Музыкальный текст. Структура и свойства/ М.Арановский. – М.: Композитор, 1998. – 343 с.
2. Бахтин, М. Вопросы литературы и эстетики / М.М.Бахтин. – М.: Искусство, 1975. – 603 с.
3. Бонфельд М. О специфике воплощения конкретного в содержании музыки М.Бонфельд // Критика и музыковедение: Сб. ст. - Л.: Музыка, 1975. - С. 93 – 105.
4. Горский В. Историко-философское исследование текста / В.С.Горский. – К.: Наукова думка, 1981. – 2006 с.
5. Гумбольдт В. Язык и философия культуры: пер. с нем. / В. фон Гумбольдт. - М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
6. Каган М. Философия культуры / М.С.Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
7. Лосев А. Знак, символ, миф: Труды по языковедению / А.Ф.Лосев. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1982. – 213 с.
8. Лотман Ю. Знаковый механизм культуры / Ю.М. Лотман // Сб. Статей по вторичным моделирующим системам/ ред. Ю.М.Лотман. – Тарту: Изд-во Тартуского ун-та, 1973. – С.159-199.
9. Лотман Ю. Об искусстве / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство, 2004. – 704с.
10. Лотман Ю. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – М.: Искусство, 1975. – 384 с.
11. Мазель Л. О системе музыкальных средств и некоторых принципах художественного воздействия музыки / Л. Мазель // Интонация и музыкальный образ. – М.: Музыка, 1965. - С.225 – 264.
12. Мазель Л. Строение музыкальных произведений / Л. Мазель. – М.: Музыка, 1979. – 536 с.
13. Мамардашвили М., Пятигорский А. Символ и сознание: Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский – М.: Языки русской культуры, 1997. – 224 с.
14. Маринчук Т. Засоби виразності мистецтва у світлі художньо-педагогічного аналізу./ Матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів: Музичне мистецтво і освіта: досвід та інноваційні шляхи розвитку / Вінниця – 2017. - С. 20 – 22.
15. Маринчук Т. Усвідомлення взаємодії засобів виразності різних видів мистецтв у процесі фахової підготовки вчителя початкових класів/ Актуальні питання гуманітарних наук./ Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, випуск 17. Дрогобич – 2017. - С. 63 – 70. (Збірник індексується в міжнародних базах даних.)
16. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия / Е.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
17. Парахонский Б. Язык культуры и генезис знания: ценностно-коммуникативный аспект / Б.А.Парахонский – К.: Наукова думка, 1988. – 211 с.
18. Попович М. Философские вопросы семантики / М.В.Попович. - К.: Наукова думка, 19875 – 300 с.
19. Тиц М. О тематической и композиционной структуре музыкальных произведений / М.Тиц. - К.: Муз.Укр., 1972. – 89 с.
20. Холопов Ю. Гармония: теоретический курс / Ю. Холопов. - М.: Музыка, 1988.- 361 с.
21. Христов Д. Теоретические основы мелодики (исследование) / перевод с болгарского, вступит. статья и коммент. Е. Абызовой / Д.Христов. - М.: Музыка, 1980. - 256 с.
22. Шип С. Музыкальная речь и язык музыки (теоретическое исследование): Монография / С.Шип. – Одесса: Одес. гос. консерватория им. А. В.Неждановой, 2001. – 296 с.

УДК 372.881.111.1

О. В. Мартинюк, Хмельницький, Україна / O. Martynuk, Khmelnytskyi, Ukraine
Г. О. Лисак, Хмельницький, Україна / H. Lysak, Khmelnytskyi, Ukraine

РІЗНОВИДИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ФАХОВИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність викладання англійської мови з урахуванням світової тенденції до позиціювання її як глобальної у контексті фахової підготовки майбутніх іноземних філологів і вчителів іноземної мови. Акцентовано увагу на важливості формування у студентів уявлення про різноманітність акцентів та діалектів, якими користуються англомовні спільноти у всьому світі. Покладаючись на результати педагогічних досліджень, окремі навчально-методичні рекомендації зарубіжних та вітчизняних фахівців, а також на власний педагогічний досвід, запропоновано розглядати теоретико-прикладні аспекти функціонування різновидів англійської мови у рамках фахової дисципліни «Лінгвокраїнознавство англомовних країн». Представлено на розгляд один з оновлених розділів навчальної програми, розроблений на основі підходу до навчання англійської мови як глобальної з урахуванням різноманітності її форм. Визначено ефективні види аудиторної та самостійної навчальної діяльності для розвитку міжкультурної комунікативної компетенції: мозкова атака, дискусія, монолог-пояснення, монолог-аналіз, усна презентація, складання діалогів з використанням різновидів англійської мови, розігрування життєвих комунікативних ситуацій, письмові роботи (статті, реферати, есе, оповідання), розробка фрагментів уроків, переклад текстів з англомовних діалектів, пояснення значення стилістичних фігур. Визначено, що успіх іншомовної комунікації залежить не від засвоєних мовних форм, а від сформованості умінь та навичок міжкультурного іншомовного спілкування.

Ключові слова: глобальна англійська мова, різновид англійської мови, акцент, діалект, лінгвістична дисципліна, навчальна програма, міжкультурна комунікативна компетенція, вербальні, паравербальні та невербальні компоненти комунікації.

Resume. The authors attempted to prove the necessity of teaching English considering the world-wide tendency to position it as a global language in the professional training of future foreign language teachers and philologists. The emphasis is placed on the importance to develop students' awareness of the diversity of accents and dialects used by English-speaking communities around the world. Relying on the results of pedagogical researches, available methodological instructions by foreign and Ukrainian professionals, as well as on the acquired teaching experience, it has been proposed to study the theoretical and applied aspects of the English language varieties within one of the core subjects, that is "Linguistic Studies of the English-speaking Countries". One of the newly completed units of the course syllabus, based on the approach to teaching English as a global language, has been presented taking into account the diversity of its forms. The following effective types of classroom and out-of-class activities, aimed at the development of intercultural communicative competence, have been outlined: brainstorming, discussion, explanatory monologue, analyzing monologue, oral presentation, making up dialogues in the variety, acting out real-life communications, writing articles, essays and short stories, creating lessons for teaching someone the variety, translating texts from a dialect, explaining the meaning of stylistic devices. It has been concluded that success of foreign language communication depends not on the mastered language forms but on the acquired intercultural communication skills.

Keywords: global English, English language variety, accent, dialect, linguistic subject, course syllabus, intercultural communication competence, verbal, para-verbal and non-verbal communication components.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації суспільно-політичних та соціально-економічних процесів, стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, активізації економічної, освітньої, наукової та культурної інтеграції України до світової спільноти актуалізується роль англійської мови як *lingua franca* – мови-посередника, що слугує засобом спілкування і взаєморозуміння між суб'єктами глобалізаційних відносин. Наразі, викладання англійської мови у вітчизняних закладах вищої освіти у контексті фахової підготовки майбутніх іноземних філологів та вчителів іноземної мови має враховувати світову тенденцію до позиціювання англійської мови не просто як іноземної (*English as a Foreign Language*), а як міжнародної (*English as an International Language*). Різниця полягає у тому, що навчання англійської мови як міжнародної спрямоване на формування здатності здійснювати комунікацію не лише з «класичними» носіями мови (в основному британцями й американцями), а й з представниками численних англомовних соціокультурних спільнот, які використовують історично сформовані різновиди англійської мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Англійська мова безапеляційно вважається глобальною у багатьох лінгвістичних працях. Соціолінгвістичний профіль англійської мови у світі ґрунтовно досліджується зарубіжними (Я. Бломмарт, Г. Віддоусон, Д. Гредол, Е. Ерлінг, Б. Какру, Д. Кристал, Т. Макартур, А. Пеннікук, Ф. Сарджент, Р. Філіпсон та ін.) та вітчизняними (Б. Ажнюк, Н. Пелагеша, О. Хоменко та ін.) науковцями.

О. Хоменко констатує наявність термінологічного розмаїття характеристик, що їх приписують англійській мові зарубіжні дослідники, підкреслюючи її статус: глобальна англійська (Global English, English as a global language) (Д. Гредол), світова англійська (World English) (Т. Макартур), світова стандартизована розмовна англійська (World Standard Spoken English) (Д. Кристал), світові англійські (World Englishes) (Б. Какру), англійська мова як мова міжнародного розвитку (English as a language for international development) (Ф. Сарджент, Е. Ерлінг) тощо [1, с. 210-211].

Найпоширенішою, особливо серед педагогічної спільноти, вважається така диференціація англійської мови:

1) англійська як рідна мова (English as a Native Language), якою спілкуються її носії в Австралії, Канаді, Новій Зеландії, Великій Британії та Сполучених Штатах Америки (на своїй первісній батьківщині і в колоніальних поселеннях, де населення європейського походження утворило демографічну більшість);

2) англійська як офіційна мова (English as the Second Language) або креольська англійська (Creole English), якою спілкуються всі ті, для кого англійська мова є другою (але не рідною), і використовується як офіційний засіб внутрішньодержавного та міжособистісного спілкування. Це офіційна мова колишніх колоній Великої Британії або Сполучених Штатів. Індія, Нігерія, Малайзія, Філіппіни є прикладами країн, у яких англійська вважається офіційною (другою) мовою;

3) англійська як іноземна мова (English as a Foreign Language), яка використовується як засіб спілкування для всіх, хто вивчає англійську мову як іноземну у закладах середньої та вищої освіти у різних країнах світу (наприклад, Китай, Індонезія, Японія, Україна) [1; 4; 5].

Альтернативна та значуща для наукового світу модель, запропонована Б. Какру, презентує класифікацію варіантів англійської мови у вигляді трьох концентричних кіл: 1) внутрішнього кола (Inner Circle), представленого країнами, де англійська мова є рідною для переважної більшості населення; 2) зовнішнього кола (Outer Circle), представленого країнами, для яких англійська є другою (офіційною) мовою, використовується у галузях освіти, судочинства, на урядовому рівні тощо (Південна Африка, Індія та ін.); 3) колом, що розширюється (Expanding Circle), представленого країнами, де вивчають англійську як іноземну [3].

Варто також згадати класифікацію А. Гапти, за якою розрізняються п'ять окремих категорій англійської мови: 1) у країнах з одномовною спадщиною (monolingual ancestral) – напр. Велика Британія, США; 2) у країнах з одномовним контактом (monolingual contact) – напр. Ямайка; 3) у країнах з традиціями багатомовної освіти (multilingual scholastic) – напр. Індія, Пакистан; 4) у країнах з багатомовними контактами (multilingual contact) – напр. Сінгапур, Малайзія, Нігерія; 5) у країнах з багатомовною спадщиною (multilingual ancestral) – Південна Африка, Канада [4].

Зважаючи на те, що англійською мовою розмовляють у понад 100 країнах, у різноманітних джерелах знаходимо такі її різновиди як американська, британська, австралійська, новозеландська, канадська, євроанглійська, ірландська, хінгліш (суміш хінді та англійської) китайська, японська, карибська, мексикансько-американська, пакистанська, нігерійська, філіппінська, шотландська, сінгапурська, південноафриканська, уельська, зімбабвійська та інші.

У вітчизняній вищій школі більшість сучасних навчальних програм зорієнтовані на єдиний нормативний варіант англійської мови (британський чи американський), а викладачі у своїй професійній діяльності покладаються на власний досвід опанування класичної англійської мови. Водночас, значна частина зарубіжних соціолінгвістів переконані, що ознайомлення студентів з кількома різновидами англійської мови сприятиме усвідомленню ними безпосередньої залежності успіху іншомовної комунікації від умінь та навичок спілкування, а не від засвоєних мовних форм. Таким чином, у процесі викладання англійської мови на фаховому рівні актуалізується необхідність осмислення різноманітності її видів та діалектів.

Метою нашого дослідження став пошук оптимальних шляхів інтеграції теоретико-прикладних аспектів функціонування різновидів англійської мови у світі до змісту навчання фахових лінгвістичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звернемося до зарубіжного педагогічного досвіду у цій царині. У праці Н. Галлоуей та Х. Роуз «Включення різновидів глобальної англійської мови до навчальних програм» знаходимо порівняльну характеристику традиційного навчання англійської мови та навчання різновидів англійської мови у контексті її глобалізації (Таблиця 1) [2, с. 4].

Таблиця 1 – Порівняння традиційного навчання англійської мови та англійської мови як глобальної (за Н. Галлоуей та Х. Роуз)

	Традиційне навчання англійської мови	Навчання англійської мови як глобальної
Цільовий співрозмовник	Носії мови	Усі, хто використовує англійську як мову спілкування

Розділ 5 Психолого – педагогічні засади впровадження сучасних інформаційних технологій і методик навчання студентської молоді у закладах вищої освіти

Цільова культура	Культура носіїв мови	Різнопланові культури
Викладачі	Викладачі, які не є носіями мови (зі спільною рідною мовою), викладачі – носії мови	Викладачі, які не є носіями мови (зі спільною або різними рідними мовами), викладачі – носії мови
Норми	Нормативна англійська мова	Диверсифіковані, гнучкі, численні мовні форми
Рольова модель	Носії мови	Користувачі-експерти
Джерело матеріалу	«Класичний» варіант англійської мови, носії мови	Яскраво виражені англомовні спільноти та лінгвістичні контексти
Рідна мова і культура	Розглядаються як перешкоди та джерела втручання	Розглядаються як ресурси

Провівши експериментальне дослідження зі студентами третього та четвертого курсів в одному з приватних лінгвістичних університетів Японії, Н. Галлоуей та Х. Роуз обґрунтували доцільність інтеграції теоретико-прикладних аспектів функціонування різновидів англійської мови як глобальної до змісту дисципліни «Англійська мова для академічних потреб» [2, с. 6-12].

Покладаючись на результати педагогічних досліджень, окремі навчально-методичні рекомендації зарубіжних та вітчизняних фахівців, а також на власний педагогічний досвід, ми пропонуємо розглядати теоретико-прикладні аспекти функціонування різновидів англійської мови у контексті фахової дисципліни «Лінгвокраїнознавство англомовних країн». Ця дисципліна є невід’ємним структурним компонентом навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови та іноземних філологів у багатьох вітчизняних закладах вищої освіти.

Метою зазначеної дисципліни (як приклад, взято робочу навчальну програму кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету) є формування системи знань про географічне положення, історію, етнічний склад, національні та соціокультурні особливості, державний устрій, освітні системи, лінгвістичні відмінності різновидів англійської мови в англомовних країнах, що вивчаються (Об’єднане Королівство Великої Британії і Північної Ірландії, Сполучені Штати Америки, Канада, Австралія, Нова Зеландія); умінь давати адекватну оцінку явищам, подіям, фактам, реаліям англомовних країн; використовувати вивчений теоретичний матеріал у професійній діяльності для здійснення іншомовної комунікації; застосовувати сучасні методи збору, аналізу і систематизації країнознавчого матеріалу; навичок організації власної мовленнєвої поведінки відповідно до соціокультурних стереотипів носіїв іноземної мови.

Типові навчальні програми дисципліни «Лінгвокраїнознавство англомовних країн», як правило, передбачають розділи, присвячені аналізу лінгвістичних особливостей британського, американського, інколи й канадського, австралійського та новозеландського, різновидів англійської мови.

Однак, ми дійшли висновку, що тут слід дещо розширити тематичне коло, зробивши акцент на глобальному характері англійської мови. Пропонуємо один з оновлених нами розділів робочої навчальної програми з країнознавства англомовних країн, що охоплює лінгвістичні аспекти цієї дисципліни.

Тема 1. Різновиди англійської мови у світовому контексті. 1.1. Поширення англійської мови у світі. Пропонується короткий огляд історичних аспектів поширення англійської мови у різних частинах світу, що лягли в основу періодизації її розвитку (давньоанглійський, середньоанглійський та новоанглійський періоди). 1.2. Класифікації різновидів англійської мови. Акцентується увага на відмінності у значенні термінів «World Englishes» (різновиди англійської мови у світі) та «World English» (світова або глобальна англійська мова – так звана *lingua franca* для людей, які є носіями різних мов). Характеризуються найбільш відомі класифікації різновидів англійської мови, розроблені на основі відмінностей у її використанні у різних країнах світу. 1.3. Модель концентричних кіл Б. Какру. Аналізується класифікація варіантів англійської мови у вигляді трьох концентричних кіл (внутрішнього кола, зовнішнього кола і кола, що розширюється), побудована індійським лінгвістом, професором університету штату Іллінойс (США) Браджем Какру.

Тема 2. Регіональні акценти та діалекти англійської мови. 2.1. Поняття регіонального акценту. Розглядаються основні причини виникнення регіональних акцентів англійської мови на окремих територіях її поширення (наприклад, Received Pronunciation (RP), Brummie (Birmingham), Scouse (Liverpool), Cockney (London), Multicultural London English (MLE) and Geordie (Newcastle) – акценти Об’єданого Королівства; Standard (General) American, Southern, New Yorker, Bostonian, Californian та Local Hawaiian – акценти у США). Аналізуються фонетичні особливості кількох найбільш поширених акцентів. 2.2. Поняття діалекту англійської мови. Порівнюються значення понять «акцент» (своєрідна, специфічна вимова, яка полягає в мимовільному замінуванні звуків у мовленні, асоціюється з певною країною, регіоном чи соціальною спільнотою) та діалект (форма мови, що характеризується не лише фонетичними, а й граматичними, лексичними та синтаксичними відмінностями,

розповсюджена на певній території, вживається окремою фаховою або соціальною спільнотою). Обговорюється класифікація діалектів англійської мови за територіальними ознаками, що включає три основні групи: діалекти Британських островів, Північно-Американські діалекти, Австралазійські діалекти (термін Австралазія (Australasia) вживається здебільшого в англомовних джерелах для позначення регіону, що включає Австралію, Нову Гвінею, Нову Зеландію і прилеглі до них острови Тихого океану). Розглядаються приклади діалектів, притаманних окремим соціальним спільнотам (наприклад, African-American Vernacular English). 2.3. Труднощі комунікації між представниками різних англомовних спільнот. Висвітлюються компоненти англомовної комунікації, які тією чи іншою мірою стають на заваді розуміння змісту висловлювання для співрозмовників із різних англомовних середовищ, а саме: вербальні компоненти (verbal components) – діалект, вибір лексики, жаргон; невербальні компоненти (non-verbal components) – зоровий контакт, вираз обличчя, жести, відстань між співрозмовниками; паравербальні компоненти (para-verbal components) – наголос, артикуляція, інтонація, паузи, гучність мовлення.

Тема 3. Різновиди англійської мови у країнах, що вивчаються за програмою дисципліни «Лінгвокраїнознавство англомовних країн». 3.1. Британська англійська мова. 3.2. Американська англійська мова. 3.3. Канадська англійська мова. 3.4. Австралійська англійська мова. 3.5. Новозеландська англійська мова. Аналізуються найбільш типові фонетичні, орфографічні, граматичні та лексичні відмінності кожного з перелічених вище різновидів англійської мови.

Тема 4. Різновиди англійської мови у країнах, що не вивчаються за програмою дисципліни «Лінгвокраїнознавство англомовних країн». На основі наявних науково-теоретичних матеріалів, інформації онлайн-ресурсів, аудіо та відео-зразків мовлення досліджуються найбільш типові фонетичні, орфографічні, граматичні та лексичні відмінності одного з різновидів англійської мови у будь-якій англомовній країні, крім уже вивчених, за вибором студентів (індивідуальні чи групові дослідницькі проекти). Результати дослідження мають бути оформлені згідно з вимогами до таких робіт, а також представлені усно у формі доповідей і PowerPoint-презентацій з подальшим обговоренням у групі та оцінюванням.

Достатнє інформаційне підґрунтя, аудіо і відеоматеріали для аудиторного та самостійного опрацювання з усіх перелічених тем можна знайти онлайн. Наведемо кілька прикладів таких джерел: Definition and Examples of World English (<https://www.thoughtco.com>), List of Dialects of the English Language, International Phonetic Alphabet Chart for English Dialects (Wikipedia), International Dialects of English Archive (<http://www.dialectsarchive.com>), Language Varieties (<http://www.hawaii.edu>), Dialect Blog (<http://dialectblog.com>), Language by Video / English Accents Course (<http://www.languagebyvideo.com>), TV Tropes / Useful Notes/ American Accents (<http://tvtropes.org>) та інші.

Оскільки важливою метою дисципліни «Лінгвокраїнознавство англомовних країн» є формування міжкультурної комунікативної компетенції, практичні заняття мають обов'язково включати різноманітні види комунікативних завдань: мозкова атака, бесіда, дискусія, монолог-пояснення окремого лінгвістичного явища чи монолог-аналіз аудіофрагменту мовлення, усна презентація результатів дослідження, складання діалогів з використанням того чи іншого різновиду англійської мови, розігрування типових життєвих комунікативних ситуацій, в яких студенти виступають у ролях представників різних англомовних спільнот (з урахуванням вербальних, паравербальних та невербальних компонентів комунікації), письмові роботи (статті, реферати, есе, оповідання тощо). У контексті педагогічної підготовки цікавим та корисним для студентів завданням буде розробка фрагменту уроку, присвяченого вивченню одного з різновидів англійської мови.

Практика показує, що студенти також охоче виконують завдання на переклад речень чи коротких текстів з діалекту звичною для них «класичною» англійською мовою. Наведемо приклад кількох таких речень з використанням австралійських діалектних лексичних одиниць та граматичних форм:

I got up and put on my black daks. They are the most exy piece of my clobber as they're my Dad's last Chrissie prezzie.

Доцільними будуть завдання не лише з фонетичним чи лексично-граматичним, а й з стилістичним акцентом. Сюди віднесемо пояснення значення стилістичних фігур (у нашому випадку оригінальних австралійських метафор і порівнянь) на зразок: as bald as a bandicoot, look like a consumptive kangaroo, flat out like a lizard drinking, the rough end of a pineapple, to be in full feather.

Самостійна практична робота студентів має включати перегляд навчальних відеоматеріалів, художніх або документальних фільмів, ток-шоу, інтерв'ю, випусків новин, прослуховування пісень із субтитрами та без них.

Висновки. Отже, зважаючи на глобальний характер англійської мови та на існування численних її різновидів, ми обґрунтували необхідність ознайомлення студентів з основними підходами до їх класифікації, формування у них уявлення про різноманітність акцентів та діалектів, якими користуються англомовні спільноти у всьому світі. Важливим тут є перехід від традиційного навчання англійської мови до навчання англійської мови як глобальної або як мови-посередника (lingua franca). Покладаючись на результати педагогічних досліджень, окремі навчально-методичні рекомендації зарубіжних та вітчизняних фахівців, а також на власний педагогічний досвід, було запропоновано розглядати теоретико-прикладні аспекти функціонування різновидів англійської мови у контексті фахової дисципліни «Лінгвокраїнознавство англомовних країн». Представлено на розгляд один

з оновлених розділів навчальної програми, розроблений на основі підходу до навчання англійської мови як глобальної з урахуванням різноманітності її форм. Визначено ефективні види аудиторної та самостійної навчальної діяльності для розвитку міжкультурної комунікативної компетенції: мозкова атака, бесіда, дискусія, монолог-пояснення, монолог-аналіз, усна презентація, складання діалогів з використанням того чи іншого різновиду англійської мови, розігрування типових життєвих комунікативних ситуацій (з урахуванням вербальних, паравербальних та невербальних компонентів комунікації), письмові роботи (статті, реферати, есе, оповідання), розробка фрагментів уроків, переклад текстів з англомовних діалектів, пояснення значення стилістичних фігур. Підкреслимо, що успіх іншомовної комунікації залежить не від засвоєних мовних форм, а від сформованості умінь та навичок міжкультурного іншомовного спілкування.

Отримані результати навчання та більшість проаналізованих відгуків студентів засвідчили про ефективність та доцільність вивчення різновидів англійської мови у контексті її глобалізації.

Актуальним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо розробку, обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності методів і технологій навчання різновидів англійської мови у контексті фахових лінгвістичних дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Хоменко О. Роль англійської мови в умовах глобалізації / О. Хоменко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – Вип. 61. – С. 203-217.
2. Galloway N. Incorporating Global Englishes into the ELT classroom [Online source] / N. Galloway, H. Rose // ELT Journal, 2018. – Volume 72. – Issue 1. – P. 3–14. – Access mode : <https://academic.oup.com/eltj/article/72/1/3/3064440>.
3. Kachru B. World Englishes: approaches, issues and resources [Online source] // Language Teaching. –Cambridge : CUP, 1992. – Volume 25. – Issue 1. – pp. 1–14. – Access mode : www.cambridge.org/core/journals/language-teaching.
4. Kirkpatrick A. World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching / A. Kirkpatrick. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 257 p.
5. McArthur T. The English Languages / T. McArthur. – Cambridge University Press, 1998. – 247 p.
6. Seargeant Ph. English as a language for international development: Policy assumptions and practical challenges / Ph. Seargeant, E. J. Erling // Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language. – British Council, 2011. – Paper 12. – P. 2–21.

УДК 378.147

Я.Ю. Марункевич, Вінниця, Україна / Ya.Yu. Marunkevych, Vinnytsia, Ukraine
e-mail: yaroslavamarunkevych@gmail.com

CASE STUDY ЯК ПРИКЛАД ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ

Анотація. Стаття присвячена проблемі застосування такого інтерактивного методу навчання як case study у вищій медичній освіті. Проаналізовано інші інтерактивні методи навчання, які використовуються у вищій освіті на сьогоднішній момент. До основних інтерактивних методів навчання належать методи проектів, мозкового штурму, конкурентних і кооперативних груп, практичного стимуляційного тренінгу. Висвітлені основні етапи історії розвитку case-study методу, вказані сфери його застосування, дана класифікація основних типів даної методики та охарактеризовані основні етапи у роботі з даним методом. Суть методу розкрита на прикладі викладання дисципліни “Психіатрія, наркологія”. Показані основні завдання, що вирішує метод кейсів, а також обґрунтована доцільність та ефективність застосування даної інноваційної методики у вищій медичній школі, в умовах її реформування та інтеграції до міжнародної освітньої системи. Наприкінці статті показано, що цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є дієвим і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти.

Ключові слова: інтерактивний, кейс-метод, клінічне мислення, вища медична освіта, інноваційний метод.

Annotation. The article deals with the use of the case study method as an interactive teaching method in higher

medical education. Other interactive teaching methods that are used in higher education at the moment are analyzed. The main interactive teaching methods include project methods, brainstorming, competitive and cooperative groups, and practical stimulation training. The author describes the main stages of the case-study development history, the areas of its application, the classification of the main types of this methodology and the main stages in the work with this method. The essence of the method is revealed on the example of teaching the discipline "Psychiatry, narcology". The main tasks solving the case method are shown, as well as justified expediency and efficiency of the application of this innovative technique in the higher medical school, in the conditions of its reformation and integration into the international educational system. At the end of the article it is shown that the value of the case-method is that it simultaneously reflects not only a practical problem, but also actualizes a certain complex of knowledge that needs to be mastered in solving this problem, and successfully combines educational, analytical and educational activities that are definitely is active and effective in implementing the modern tasks of the education system.

Keywords: *interactive, case study method, clinical thinking, higher medical education, innovative method.*

Постановка проблеми. В умовах реформування та інтеграції вищої освіти в Україні до міжнародної освітньої системи, пошук інноваційних підходів до процесів навчання набуває особливої актуальності. Традиційні методи навчання в ізольованому вигляді уже не витримують конкуренції з передовими інноваційно-технологічними підходами та не вирішують виклики сьогодення, які постають перед вищою освітою. В розрізі завдань, які поставлені перед вищою медичною школою, дуже важливим є формування висококваліфікованого конкурентоспроможного спеціаліста з розвинутою системою морально-етичних цінностей, високою мотиваційною компонентою, нестандартним клінічним мисленням, готовністю сприймати і опанувати нові технології у відповідності до вимог часу та приймати креативні рішення. Впровадження інноваційних підходів в навчальний процес покликане підвищити якість освіти.

Аналіз попередніх досліджень. На сьогоднішній день відомо багато різноманітних інформаційно-технологічних методів навчання. Мета інтерактивного навчання – створення комфортних умов, за яких кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність. До основних інтерактивних методів навчання належать методи проектів, мозкового штурму, конкурентних і кооперативних груп, практичного стимуляційного тренінгу. “Інтерактивний” – здатний до взаємодії, співпраці, діалогу. Інтерактивні технології навчання є наступним етапом еволюційного розвитку академічної університетської системи підготовки кадрів, виховання фахової, наукової еліти медичної галузі та формування самодостатніх особистостей із студентської молоді [1].

Мета статті - розкрити суть методу case-study і проаналізувати ефективність та доцільність його застосування у вищій медичній школі.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні, метод case-study набуває все більшої популярності серед вищих медичних навчальних закладів [3]. Він завоював провідні позиції в навчанні, активно застосовується в зарубіжній практиці і вважається одним із самих ефективних способів навчання студентів навикам вирішення нетипових проблем. Метод case-study (від англ. case – випадок, ситуація), або метод конкретних ситуацій, – це педагогічна технологія, заснована на моделюванні ситуації або використанні реальної ситуації з метою аналізу даного випадку, виявлення проблем, пошуку альтернативних методів вирішення та прийняття оптимального вирішення проблеми [2].

Безпосередня мета методу case-study - спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію (case), що виникає у конкретному клінічному випадку, і виробити практичне рішення по діагностиці, плану обстеження, лікуванню та профілактиці.

Вперше кейси були застосовані ще на початку ХХ-го століття в області економіки, права й медицини. Метод case-study було вперше застосовано в навчальному процесі Гарвардської школи бізнесу (Harvard Business School) у 1921 році. Саме в Гарварді було розроблено перші кейсові ситуації для навчання студентів бізнес-дисциплін. Важливою задачею є адаптація цього методу до навчання у студентів-медиків.

Демонстрація кейсів можлива у друкованій формі, мультимедійній та відеоформах. На сьогодні співіснують дві класичні школи case-study – Гарвардська (американська) з пошуком єдиного вірного рішення та Манчестерська (європейська), яка припускає багатоваріантність вирішення проблеми. Американські кейси більші за об'ємом (20–25 сторінок тексту, плюс 8–10 сторінок ілюстрацій), європейські кейси в 1,5–2 рази коротші. Лідером по збору й розповсюдженню кейсів є створений в 1973 році за ініціативою 22 вищих навчальних закладів European Case Clearing House (ECCN) [1].

Існують наступні типи кейсів: кейс-випадок, кейс-вправа і кейс-ситуація.

Кейс-випадок – це короткий кейс, який розповідає про окремий випадок. Його можна використовувати під час лекції, для того, щоб проілюструвати певну ідею або підняти питання для обговорення. Даний кейс можна прочитати дуже швидко і тому студентам не треба готуватися вдома.

Кейс-вправа – надає студенту можливість застосувати на практиці здобуті навички. Найчастіше використовується там, де необхідно провести кількісний аналіз.

Кейс-ситуація – класичний кейс, що вимагає від студента аналізу ситуації. В ньому найчастіше ставиться запитання: “Чому ситуація набула такого розвитку і як становище можна виправити?”. Кейс-ситуація, як правило, вимагає чимало часу для ознайомлення, тому з метою економії часу бажана попередня підготовка вдома.

Розкриємо суть кейс-методу на прикладі викладання дисципліни “Психіатрія, наркологія”. Робота з кейс-методом з боку викладача включає 3 етапи: підготовчий, основний та підсумковий. На підготовчому етапі викладач відповідно до теми та мети заняття створює кейс, формулює список питань для його аналізу, розробляє сценарій заняття, підбирає необхідні літературні джерела для студентів та додаткове методичне забезпечення (відеофрагменти з ілюстрацією певних психопатологічних проявів, мультимедійні слайди, схеми, таблиці). Створення кейсу включає: паспортні дані, скарги, анамнез захворювання та життя, опис психічного статусу, консультації суміжних фахівців, результати додаткових лабораторних та інструментальних методів обстеження, а також результати різних психометричних методик. Також кейс може бути доповнений і відеодемонстрацією для кращого розуміння ситуації. Список запитань до кейсу включає постановку діагнозу та його обґрунтування, визначення причин та патогенетичних механізмів розвитку цієї ситуації, що описана, розробку тактики дій та прогнозу. Під час основного етапу викладач робить короткий вступ; пояснює зміст роботи з кейс-методом, знайомлячи студентів з основними етапами роботи, завданнями, які стоять перед ними та критеріями оцінювання; презентує кейс; ділить студентів на 2 групи по 5-7 чоловік; підтримує офіційно-діловий настрій в аудиторії та дистанціюється від своєї головної ролі, забезпечуючи тим самим творчу демократичну атмосферу. Підсумковий етап включає заключне слово викладача, підведення підсумків та оцінювання студентів за наступними критеріями: теоретичні знання, практична підготовка, клінічне мислення, участь в дискусії та вміння працювати у групі, а також здатність до прийняття рішення в нетиповій ситуації.

Задачі, що вирішуються в процесі реалізації методу case-study: 1). набуття навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем; 2). формування навичок оцінювання ситуації; 3). вироблення вмінь формулювати питання і запити; 4). вироблення вмінь розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії; 5). формування вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності; 6). формування навичок та прийомів всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій; 7). формування вмінь та навичок конструктивної критики.

Кейс-метод має певні переваги, так як є не тільки навчальним, а й має великий виховний потенціал з позиції формування особистісних якостей: розвиток працьовитості, креативності, формування здатності до конкурентоспроможності, формування готовності взяти на себе відповідальність за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи, формування впевненості в собі, розвиток вольових якостей, цілеспрямованості, формування навичок роботи в групі, формування навичок комунікативної культури, формування соціально активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації.

Дослідження науковців свідчать, що цей метод не потребує великих матеріальних і часових витрат й допускає варіативність навчання. Проблема ситуація може бути висвітлена як при вивченні нової теми у викладенні теоретичного матеріалу так і може використовуватися з метою узагальнення та систематизації матеріалу. Кейси можуть використовуватися на різних стадіях навчального процесу: в процесі навчання та в процесі контролю.

Проте, не слід розглядати метод case-study ізольовано від інших традиційних методів навчання. Адже лише комплексне застосування як традиційних, так й інноваційних підходів до навчального процесу може забезпечити по істині високу якість освіти.

Висновки. 1. Кейс-метод належить до інтерактивних методів навчання, який дає можливість розширити межі існуючих науково-педагогічних парадигм та сприяє професійному розвитку викладачів і студентів.

2. Результатом застосування методу є не тільки теоретичні знання, але й практичні навички.

3. Акцент навчання переноситься не на оволодіння готовими знаннями, а на їх вироблення, на співтворчість студента та викладача; звідси принципова відмінність метода case-study від традиційних методик – демократія в процесі отримання знань, коли студент по суті рівноправний з іншими студентами і викладачем в процесі обговорення проблеми.

4. Даний метод забезпечує розвиток системи цінностей студента, навиків роботи у групі, колегіальності, професійних позицій, життєвих установок та своєрідного професійного світосприйняття.

5. Метод може бути використаний для об'єктивної оцінки теоретичних знань, практичних навиків та клінічного мислення студента.

Список використаних джерел:

1. Скринник З.Е. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study) : навч.-метод. посіб. / З. Е. Скринник. – Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2012. – 145 с.

2. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.: МАУП, 2005.

3. Філоненко М.М. Психолого-педагогічна готовність викладача ВМНЗ в інноваційних умовах освіти / М. М. Філоненко // Гуманітарний вісник. – Дод. 1 до вип. 27, т. II (35): Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – К.: Гнозис, 2012. – С. 333–339.

УДК 378.147.88:510.

І.В. Михайленко, Харків, Україна / I.V.Mukhailenko, Kharkiv, Ukraine
В.О. Нестеренко, Харків, Україна / V.O.Nesterenko, Kharkiv, Ukraine
irinaamih@gmail.com, vladimir.sappa@gmail.com

РОЛЬ І МІСЦЕ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. Стаття присвячена проблемі наступності навчання математики у вищому навчальному закладі технічного профілю. В статті проаналізовано ряд досліджень, які присвячено вивченню наступності між різними ступенями безперервної освіти. З'ясовано, що задля забезпечення наступності у навчанні математики студентів вищої школи доцільно протягом усього курсу навчання дотримуватися єдиної стратегії навчання, узгодженості у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання на міжпредметному рівні. Саме така організація навчально-виховного процесу забезпечує чітке формулювання і досягнення цілей навчання кожного ступеня при взаємодії між ними. Розглянуто різноманітні підходи до трактування поняття «наступність навчання». Розкрито сутність наступності та визначено роль і місце наступності навчання математики у підготовці майбутніх фахівців технічного профілю.

Ключові слова: наступність у навчанні, навчання математики, фахівці технічного профілю, вищий навчальний заклад, математична підготовка, математична компетентність.

Abstract. The article is devoted to the problem of continuity of mathematics training in a higher educational institution of a technical profile. The article analyzes a series of studies that are devoted to the study of continuity between different levels of continuous education. It was found out that in order to ensure continuity in the study of mathematics students of higher education it is expedient throughout the course of study to pursue a unified strategy of training, coherence in the use of methods, methods, forms and means of training at the interdisciplinary level. It is this organization of the educational process that ensures a clear formulation and achievement of the goals of teaching each degree in the interaction between them. Various approaches to the interpretation of the concept of "follow education" are considered. The essence of continuity is disclosed and the role and place of continuity of mathematics training in the training of future technical specialists are determined.

Key words: continuity in study, mathematics training, specialists in technical profile, higher educational institution, mathematical preparation, mathematical competence.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови національної системи освіти, в основу якої закладено гуманістичний підхід до організації педагогічного процесу, однією з актуальних є проблема забезпечення наступності в навчанні. У законі України «Про освіту» зазначено, що саме наступність є однією з обов'язкових умов для здійснення неперервності процесу здобуття знань, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних ступенях освіти.

Сучасний стрімкий розвиток суспільства, оновлення системи вищої освіти обумовлює нові вимоги до випускника вищих навчальних закладів. Переорієнтація системи освіти здійснюється у напрямку розвитку у студентів умінь самостійного набуття знань, підготовки молоді до практичної діяльності, посилення професійної спрямованості навчання. Проблема наступності в даному контексті набуває нової значимості.

Аналіз актуальних досліджень. Визначення поняття «наступність у навчанні» вперше теоретично обрнули такі вчені, як М. Махмутов, В. Сластьонін та ін. Згодом воно стало предметом досліджень у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Важливі аспекти проблеми наступності відображені в дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, О. Кононко, Н. Кудикиної, З. Плохій, О. Проскури, О.Савченко та інших. Більшість сучасних дослідників розглядають наступність як дидактичний принцип (С. Годник, Ю. Кустов,

М. Махмутов, З. Михайлов та інші). Ряд досліджень пов'язаних із вивченням наступності між різними ланками загальної освіти (П. Олейник, Е. Павлютенков, В. Плахотник, І. Самойленко та інші). Ґрунтовні результати дослідження проблеми реалізації наступності знаходимо в працях Ю. Бабанського, В. Башаріна, В. Безпалька, А. Беляєвої, П. Воловика, Б. Гершунського, С. Годніка, С. Гончаренка, Р. Гуревича, А. Киверялга, О. Коломок, Ю. Кустова, А. Литвина, М. Махмутова, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського, Д. Ягфарова та ін.

Мета статті – розкриття сутності поняття «наступність» та з'ясування ролі і місця наступності навчання математики у підготовці майбутніх фахівців технічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел з даного питання дозволів встановити, що для реалізації принципу наступності в навчанні математики важливим є: установлення зв'язків між попереднім і новим вивченим навчальним матеріалом; взаємодія попередніх і нових знань з метою побудови у студентів системних і глибоких знань з математичних дисциплін; послідовність і системність викладення навчального матеріалу, а також зв'язок та узгодженість ступенів та етапів навчально-виховного процесу; єдність вимог до організації навчального процесу та до контролю рівня навчальних досягнень студентів; використання внутрішньо предметних та міжпредметних зв'язків при вивченні навчальних дисциплін математичного циклу.

Задля забезпечення наступності у навчанні математики студентів вищої школи доцільно протягом усього курсу навчання дотримуватися єдиної стратегії навчання, узгодженості у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання на міжпредметному рівні. Саме така організація навчально-виховного процесу забезпечує чітке формулювання і досягнення цілей навчання кожного ступеня (цикл підготовки) при взаємодії між ними. Виявлено, що високий освітньо-кваліфікаційний рівень фахівців може забезпечуватися за умов науково обґрунтованого відбору й періодичного коригування змісту навчання з технологією поетапного відбору навчального матеріалу, з наступною апробацією і систематичним коригуванням унаслідок соціально-економічних змін. Для наступності змісту навчання важливим є дидактичне впорядкування системи наукових знань у навчально-програмній документації, навчально-методичних посібниках з навчальних дисциплін, з урахуванням міжнаукових зв'язків у теорії й педагогічній практиці.

Розглянемо деякі підходи щодо трактування поняття «наступність навчання». Так, наприклад, в українському педагогічному словнику принцип наступності в навчанні трактується як «послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу» [1, с.226]. Наступність має бути врахована при переході від одного етапу навчання до наступного (тобто відбуватися системно), від одного року навчання до наступного. Забезпечення наступності в освіті відбувається комплексно, враховуючи методично обґрунтовані рекомендації до формування робочих навчальних програм та навчальних матеріалів (підручники, посібники, методичні рекомендації, робочі зошити, програмне забезпечення, тести тощо), дотриманням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи студентів і взагалі всією системою методичних засобів.

Наступність можна розуміти як загальнодидактичну закономірність, яка виявляється в єдності навчально-виховного процесу. Згідно дослідженню [2], наступність у навчанні –це не тільки додержання логіки навчального процесу, а таке використання знань, умінь і навичок студентів, за якого створюються нові міжпредметні зв'язки та відбуваються якісні зміни в розвитку професійної підготовки студентів.

Як зазначає Ю. Львов, наступність –це: зв'язок попереднього матеріалу з наступним, взаємодія попередніх і нових знань; поступове розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, їх повторення на більш високому рівні; врахування якісних змін, які відбуваються в особистості вихованця, зростання рівня його розумового розвитку й наявних знань, умінь і навичок; забезпечення внутрішньо-предметних зв'язків; встановлення зв'язків між окремими етапами навчання [6].

У науково-педагогічній літературі наступність характеризується як універсальна педагогічна категорія, яка забезпечує взаємоузгодженість і взаємозв'язок етапів педагогічної діяльності, що визначає неперервність системи освіти [3].

На думку А. Литвина [4], принцип наступності є важливим принципом у системі ступеневої професійної підготовки майбутніх фахівців. Наступність передбачає поетапне формування знань, умінь та навичок в процесі вивчення певної дисципліни.

Проаналізувавши різноманітні бачення науковців стосовно сутності поняття «наступність у навчанні», ми згодні з думкою О. Штонда [9], що сутність наступності полягає в тому, що вона передбачає зв'язок минулого, теперішнього й майбутнього, поєднання нових форм організації і способів діяльності зі старими, заміну їх досконалішими, пошук нових методів. Як педагогічний принцип, наступність визначає тісний зв'язок деяких компонентів, змісту, форм, методів навчання на різних його етапах і дає змогу осмислити вивчений матеріал на більш високому рівні, закріпити здобуті знання новими, розкрити нові зв'язки, завдяки чому збільшується якість засвоєння знань, умінь і навичок.

Розглянемо, яка ж роль і місце наступності у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця технічного профілю.

Зазвичай, наступність викладачами і студентами розглядається переважно в інформаційному і репродуктивному аспектах. Оскільки, вся система освіти спрямована на розвиток особистості, то досягти цього можна дотримуючись діяльнісного і продуктивного компонентів принципу наступності, які, зазвичай, на практиці залишаються поза увагою викладачів [8]. Ці протиріччя можна усунути, якщо наступність розуміти як системність і доступність на основі логіки побудови змісту освіти і формування раціональних прийомів пізнання.

Розкриємо наше бачення ролі і місця наступності навчання з точки зору зв'язку між елементами навчання математики. Для ефективного формування математичної компетентності майбутніх фахівців, значення наступності полягає у: методично виваженому підході до розробки навчальної та робочої програм з математики; правильно розставленим акцентам у роботі з навчальним матеріалом, який необхідно засвоїти студентам – майбутнім інженерам; переосмисленні того, що є ціллю та завданням навчання математики для майбутніх фахівців технічного профілю: чи метою є накопичення формул та розгляд різної складності значної кількості прикладів, чи, перш за все, забезпечення умов для розвитку інженерного мислення та здатності до самонавчання, здатності адаптуватись до швидкозмінних умов сучасності; створенні навчального середовища, яке сприятиме самореалізації та самоствердженню особистості, формуванню системності знань, становленню стійких пізнавальних інтересів тощо [5].

Отже, в процесі формування математичної компетентності майбутніх інженерів маємо дбати про: наступність змісту навчання; наступність методів і форм організації пізнавальної діяльності; наступність технологій навчання; наступність попереднього і поточного, підсумкового контролю тощо.

Таким чином, констатуємо протиріччя між необхідністю забезпечення наступності в процесі формування математичної компетентності майбутніх інженерів та недостатністю відповідних ефективних методик.

Зміст математичної освіти у вищих навчальних закладах призначений дати глибоке теоретичне обґрунтування фундаментальним поняттям шкільного курсу математики, систематизувати, поглибити ті знання, які завершують основні змістові лінії цього курсу. Послідовний зв'язок між шкільним та вузівським ступенями навчання математики можна здійснити за допомогою створення єдиної програми неперервної математичної освіти за модульним принципом, за яким до базисної програми (інваріантна частина) додаються модулі (варіативна компонента) відповідно до різних типів середніх і вищих навчальних закладів. Такий підхід дозволить забезпечити наступність змісту навчання, що передбачає певну послідовність у виборі та викладанні матеріалу, єдиність означень, формулювань теорем, символіки, позначень, узгодженості методологічних питань математичної науки на різних ступенях навчання. Крім того, така програма дасть можливість пов'язати в один комплекс всі питання математичної освіти, необхідні при вивченні інших курсів навчальних планів школи і вузу. Наступність змісту навчання математики в межах створеної програми можна реалізувати використанням доцільного поєднання розгляду програмних питань з ранньою пропедевтикою матеріалу наступної ступені навчання шляхом неформалізованих пояснень, прикладів, геометричних ілюстрацій тощо, на основі чого створюється можливість у подальшому користуватись аналогією, індукцією, припущеннями. Це одночасно стає стимулом для поповнення знань, що з необхідністю веде до саморозвитку інтелекту особистості.

Правильне визначення змісту навчання математики на основі принципу наступності, що забезпечить оптимальні можливості для досягнення цілей математичної освіти, є, безумовно, однією з головних проблем перебудови методичної системи навчання на сучасному етапі розвитку середньої та вищої школи.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що наступність у навчанні математики майбутніх інженерів дає можливість не лише врахувати рівень математичної підготовки студента, з яким він прийшов зі школи, але й забезпечити засвоєння математичного змісту відповідно до сучасних вимог розвитку просторової уяви та когнітивних функцій особистості інженера. Успішне безперервне оволодіння студентами дисциплін природничо-математичного циклу, забезпечує реалізацію принципу наступності та формування інтегративної предметної математичної компетентності майбутнього фахівця технічного профілю.

Для забезпечення наступності в навчанні математики необхідно наявність продуманої та чітко спланованої, змістовно та методично забезпеченої системи навчання математики, спрямованої на розвиток просторового, конструктивного і логічного мислення студентів.

В подальших дослідженнях плануємо розглянути наступність навчання математики на конкретних прикладах, таких як використання наступності при підготовці майбутнього інженера.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ігнатенко І. Ю. Наступність у навчально-виховній роботі IV-V класів школи-інтернату : дис. ... канд. пед. наук. – Кам'янець-Подільський, 1963. – 285 с.
3. Кокор М. М. Принцип наступності у процесі формування професійних компетенцій майбутніх викладачів іноземних мов за професійним спрямуванням / М. М. Кокор // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 1.1. – С. 214.

4. Литвин А. В. Удосконалення методики навчання спеціальних предметів у ступеневій професійній підготовці фахівців / А. В. Литвин, С. А. Мамрич // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprmts.zu.edu.ua/546/1/03lavppf.pdf> – Назва з екрану.
5. Лосева Н. М. Розвиток ідеї самореалізації особистості / Н. М. Лосева // Рідна школа – №5 – 2004. – С.71-74.
6. Львов Ю. В. Преимущества педагогического руководства трудом учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1989. – 33 с.
7. Сманцер А. П. Педагогічні основи наступності у навчанні школярів і студентів: теорія і практика / А. П. Сманцер. – Мінськ : ІПК освіти, 1995.
8. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: (психологические основы) – 2-е изд., доп., испр. / Н. Ф. Талызина – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
9. Штонда О. Г. Визначення поняття “наступність” у психолого-педагогічній літературі. – [Електронний ресурс] / О. Г. Штонда – Режим доступу: <http://www.uk.x-pdf.ru/5pedagogika/2324722-1-udk-378147-5-shtonda-viznachennya-ponyattya-nastupnist-psihologo-pedagogichny-literaturi-statti-rozglyanuto-ob-ru.php>.

УДК 378.015.31: 61

В.В. Мікаелян, м. Вінниця, Україна / V. Mikaelian, Vinnytsia, Ukraine
ostrovv1@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. В статті висвітлено різні підходи до розуміння понять «дискурс», «дискурсивна компетентність», «медичний дискурс» з погляду лінгвістики та педагогіки. Запропоновано методи дослідження медичного дискурсу. Розглядається принцип інтегрування завдань формування іншомовної дискурсивної компетентності в процес вивчення фахових дисциплін. Охарактеризовано значення підбору дієвих лінгвістичних та екстралінгвістичних тактик і методів для досягнення оптимальних результатів професійної підготовки до взаємодії з пацієнтами та колегами. Виявлено комунікативні та прагматичні особливості дискурсивної компетентності майбутніх лікарів, характерні стратегії мовних засобів.

Ключові слова: дискурсивна компетентність, соціальна взаємодія, мовленнєва поведінка, модель комунікації «медик-пацієнт», медичний дискурс, мотиваційно-ціннісний компонент, професійне спілкування, міждисциплінарний характер.

Abstract. The article highlights different approaches to the understanding of the concept of discourse, discourse competence, medical discourse from the point of view of linguistics and pedagogy. Methods of research of medical discourse are offered. The principle of integrating the tasks of forming foreign language discourse competence in the process of studying professional disciplines is considered. The importance of selecting effective linguistic and extra-linguistic tactics and methods for achieving optimal results of professional training for interaction with patients and colleagues is described. Communicative and pragmatic features of discourse competence of future physicians, distinctive strategies of language means are revealed.

Key words: discourse competence, social interaction, linguistic behavior, communication model "doctor-patient", medical discourse, motivational and value component, professional communication, interdisciplinary character.

Постановка проблеми. Розвиток медичної науки ставить перед студентами медичного університету вимоги, що спрямовують їх на набуття професійно цінних знань, умінь, становлення важливих особистісних якостей, які забезпечать готовність студентів інтерпретувати результати діагностики; здійснювати системний аналіз даних з метою застосування теоретичних знань і практичних навичок у клінічній практиці; робити зважені логічні висновки, втілювати їх у форму, що відповідає особливостям взаємодії лікаря і пацієнта; вступати в конструктивну дискусію, детально пояснюючи свою позицію; співпрацювати з колегами і пацієнтами з метою вирішення завдань лікування; дотримуватись мовних норм професійної культури; брати відповідальність за прийняті в ході професійної діяльності рішення і доводити їх до відома команди медичних працівників; оволодіти іноземною мовою з метою опрацювання оригінальних видань з фаху.

Поняття «дискурсивна компетентність» ототожнюється з такими явищами, як професійна компетентність, комунікативні вміння і навички, соціокультурна компетентність. Вивчення дискурсу стосується як

вербальних засобів, так і прагматичних, соціокультурних та психологічних аспектів спілкування, етнокультурних стратегій, що складають соціальну взаємодію. Питання розвитку дискурсивної компетентності студентів медичного університету є об'єктом дослідження багатьох наукових галузей (лінгвістика, теорія комунікації, соціальна і психологічна лінгвістика, педагогічна психологія).

Міждисциплінарний характер явища дискурсивної компетентності обумовлює складність його вивчення, диференціювання його ознак. Попри зацікавлення дослідників проблемою комунікативної компетентності, медичному дискурсу не приділяється ні в лінгвістиці, ні в психології, ні в педагогіці належної уваги. Необхідність його наукового вивчення зумовлена не лише актуальністю проблеми формування професійно важливої якості майбутніх лікарів, але і його особливою комунікативною специфікою, яка об'єднує різноманіття мовознавчих, соціолінгвістичних, прагмалінгвістичних, комунікативних, психолого-педагогічних напрямів.

Аналіз попередніх досліджень. У літературі здійснено аналіз різних напрямів дискурсу такими українськими вченими, як О. Багрій, О. Балацька, О. Гніздечко, О. Ільченко, Д. Копил. Вагомий внесок у дослідження поняття «професійної компетентності» зробили дослідники В. Безпалько, І. Бех, Л. Захарова, І. Зязюн, О. Овчарук, Н. Петровська. В роботах В. Краєвського, Л. Петровської, Г. Селевко та ін. розглядались методологічні та теоретичні аспекти формування професійної компетентності. Термін «дискурс» вперше з'являється у працях Е. Бенвеніста та З. Харріса. Поняття дискурсивної компетентності досліджувалось у працях таких лінгводидактів, як Ф. Бацевич, В. Карасик, Н. Гальскова, О. Кучеренко. Розвиток медичної лексики розглядали В. Німчук та В. Передрієнко. Питання підготовки майбутніх лікарів знайшли своє відображення в працях О. Гуменюк, В. Даценко, В. Мельник. У дисертаційних дослідженнях І. Дроздова, І. Черних, В. Юкало та ін. опрацьовувалась проблема формування мовленнєвої компетентності медичних працівників.

Мета статті. Розглянути трактування науковцями термінів «дискурс», «дискурсивна компетентність», «медичний дискурс»; встановити характер і ознаки цих якостей, проаналізувати умови формування дискурсивної компетентності студентів медичного університету.

Виклад основного матеріалу. Підготовка висококваліфікованого фахівця медичної сфери передбачає формування у нього здатності і готовності до активної творчої професійної діяльності. Кожного дня медична наука збагачується новими методиками і практичними підходами до діагностики, профілактики і лікування, тому професійна підготовка майбутнього фахівця повинна здійснюватись з метою оволодіння знаннями, вміннями і навичками, що поєднується з готовністю до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації.

Праця лікаря передбачає не тільки компетентний підхід до реалізації практичних умінь, але й містить важливий компонент – великий обсяг особливого характеру міжособистісної взаємодії з пацієнтами, рідними пацієнтів та колегами. Дискурсивна компетентність лікаря сприяє досягненню цілей професійної взаємодії, а саме лікуванню і взаєморозумінню. Вправне володіння словом допомагає лікарю вплинути на пацієнта, однак знання культури мовлення і професійної лексики не завжди допомагають лікареві. Студент-медик повинен уміти орієнтуватись в обставинах і створювати дискурси в залежності від комунікативної мети. Для здійснення дискурсу лікарю важливо вміти оперувати як вербальними засобами спілкування (унікати використання наказового способу, слів з негативним значенням), так і невербальними засобами (міміка, жести) [5].

Ефективність ієрархічного спілкування залежить від уміння комунікантів підтримувати потрібну комунікативну дистанцію, адекватно реагувати на зміну тональності спілкування, розвивати ту чи іншу тему бесіди, користуючись загальноприйнятими комунікативними формулами й ходами, будувати тексти в різноманітних ситуаціях організаційної взаємодії, а також правильно використовувати низки вербальних та невербальних засобів.

Т. Дейк визначає дискурс як складову соціокультурної взаємодії, що характеризується наявністю інтересів, мети та стилю [4].

О. Сербенська дотримується думки, що дискурс – «це актуалізований у певних умовах текст» [7, с. 176].

Говорячи про медичний дискурс чи дискурсивну компетентність студентів-медиків, ми маємо на увазі комунікативну діяльність у діалозі «лікар-пацієнт», що характеризується специфічними ознаками дискурсу. Цей феномен варто розглядати як сукупність низки компетенцій: інформаційної, комунікативної, продуктивної, предметної, психологічної, соціальної та особистісних якостей майбутніх фахівців.

Французький філософ М. Фуко звернув увагу на взаємодію між різними мовленнєвими формами і висловив думку про те, що медицині необхідно розвивати своє дискурсивне знання, свій дискурс медицини в таких комунікативних ситуаціях, які відбуваються безпосередньо в лікарні, клініці чи лабораторії [8, с. 37].

Вивчення поняття «дискурсивна компетентність» у контексті діяльнісного підходу дозволяє стверджувати, що навчання на даному етапі розвитку медичної освіти має діяльнісний характер, завдяки тому, що суб'єкти мовленнєвої діяльності мають змогу соціально взаємодіяти і колегіально вирішувати поставлені перед ними завдання в процесі їх продуктивної діяльності.

Модель комунікації «медик-пацієнт», на думку М. Барсукової, забезпечує реалізацію функцій організаційної, комунікативної, фасилітаційної, прогностичної. Принципи налагодження взаєморозуміння,

виявлення причин проблем та знаходження їх конструктивного рішення, узгодження поглядів з приводу лікування знаходяться в центрі такої соціальної взаємодії [1, с. 83].

Розмову з пацієнтом лікар вибудовує з перших хвилин проведення консультації. Від рівня сформованості його дискурсивної компетентності, вибору стратегій і форм невербальної комунікації буде залежати результат їхньої соціальної взаємодії у такому ситуативному сценарії: постановка діагнозу, призначення відповідних аналізів, встановлення режиму лікування, консультування, надання післялікувального супроводу.

З іншого боку, аналіз мовленнєвої поведінки медичних працівників на сьогоднішній день свідчить про недотримання норм ділового спілкування, відходження від правил надання всебічної інформації, надмірне використання медичних спеціалізованих термінів у розмові з пацієнтом або «приховування діагнозу хвороби, надання недостатньої інформації, спілкування у неввічливій або беззмістовній формі» [10].

Дискурсивна компетентність взаємопов'язана з професійною майстерністю і комунікацією як українською, так й іноземною мовами, адже майбутньому лікареві доведеться спілкуватись з пацієнтами, для яких рідною мовою є українська, а також з тими, хто нашою мовою володіє на недостатньому рівні (громадяни інших країн). Задля досягнення позитивного результату взаємодії медика і пацієнта, лікареві доведеться підбирати найбільш відповідну, оптимальну для конкретного випадку стратегію і тактику спілкування. Таким чином, дискурсивна компетентність медичного працівника повинна спиратися на такі галузі наукового знання, як культурологія, соціологія, етнологія, психологія, педагогіка. Таким чином, можна зробити висновок, що дискурсивна компетентність є міждисциплінарною категорією. Крім того, важливим є питання, наскільки вивчення іноземної мови співвідноситься з процесом фахової підготовки.

Я. Кульбашна зазначає, що професійна освіта націлена на підготовку досвідченого, компетентного фахівця з належним володінням професійними знаннями та вміннями з іноземної мови, готового до професійного розвитку та з розумінням важливості власної відповідності процесам професійного та соціального прогресу.

«У контексті компетентнісного підходу, варто зазначити, що знання іноземної мови відіграє важливу роль у становленні професійної компетентності майбутнього фахівця, адже забезпечує інтеграцію з міжнародним простором завдяки можливості вільного спілкування в ньому і таким чином позитивно впливає на підвищення конкурентоздатності. Такі перспективи потребують постійного вдосконалення процесу формування іншомовної компетентності студентської молоді» [6, с. 105].

Врахування інтеграції мотиваційних і ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів та усвідомлення взаємозв'язків між професійним становленням і оволодінням уміннями професійного спілкування дозволяють виокремити мотиваційно-ціннісні орієнтири, що є компонентом дискурсивної компетентності. Мотиваційно-ціннісний компонент вивчення студентами-медиками іноземної мови в університеті є запорукою успішної іншомовної комунікативної взаємодії, що забезпечує можливість обміну досвідом, інноваційними технологіями із закордонними колегами в процесі науково-дослідницької діяльності. Таким чином, набуття дискурсивної компетентності є одним із завдань формування висококваліфікованого лікаря, особистісними потребами якого мають бути самоосвіта і саморозвиток.

Процес саморозвитку та самовдосконалення студентів-медиків і, зокрема, розвитку дискурсивної компетентності має бути безперервним і динамічним. Розуміння важливості самовдосконалення у вибраній майбутніми медичними фахівцями професії повинно бути центральним компонентом навчання і спрямовувати на розвиток природних здібностей студента.

Для медичного дискурсу характерними є особлива мета (огляд хворого, встановлення діагнозу, надання допомоги) та особливі обставини спілкування (проведення консультації, обходу).

Ефективне використання студентами-медиками дискурсивної компетентності базується також на інтелектуальній та емоційній зрілості й самоконтролі під час виконання професійних обов'язків. Високий рівень дискурсивної компетентності дозволяє фахівцю вміло використовувати в ході комунікації різні вербальні і невербальні стратегії з метою реалізації оптимального способу вираження своєї думки в конкретній ситуації.

Формування дискурсивної компетентності майбутнього фахівця у галузі охорони здоров'я передбачає використання різних лінгводидактичних та психолінгвістичних засобів для досягнення комунікативної мети у спілкуванні з різними суб'єктами та у різних ситуативних обставинах. Зважаючи на це, вивчення іноземної мови в медичному університеті повинно охоплювати не лише засвоєння професійного лексичного матеріалу і граматичних конструкцій, а й формування вмінь міжособистісного спілкування, що слугуватиме запорукою ефективною комунікативною взаємодією.

Професійне спілкування лікаря забезпечує реалізацію таких функцій: комунікативної, перцептивної та інтерактивної [2]. Виокремлення цих функцій вказує на важливість інтеграції обміну інформацією з характером взаємодії з суб'єктами мовлення.

Комунікативна функція забезпечує ефективне використання інформації, якою володіє лікар, для вирішення професійних завдань, а також інтерпретацію отриманої інформації в процесі комунікації. Крім того,

ця функція базується на використанні засобів обміну інформацією, що дає змогу майбутнім фахівцям суттєво збагатити професійний досвід.

Під *перцептивною функцією* розуміємо емоційний стан та можливості сприйняття учасників дискурсу, що в кінцевому результаті мають сприяти встановленню взаєморозуміння і налагодженню взаємодії.

Інтерактивна функція має на меті використання тактики комунікативної взаємодії та організацію спільної діяльності для досягнення конкретних цілей. Ця функція передбачає досягнення взаєморозуміння задля організації подальшої продуктивної діяльності.

Висновки. Формування дискурсивної компетентності майбутніх лікарів як однієї з ключових ознак фахової підготовки здійснюється з урахуванням комплексних характеристик особистості, що охоплюють мотиваційні, ціннісні, теоретичні, рефлексивні складники професійної діяльності. Дискурсивна компетентність, як було зазначено в статті, має міждисциплінарний характер. Формування дискурсивної компетентності майбутнього медичного працівника передбачає виявлення цілей, аналіз змісту, особливостей організації освітнього процесу у ЗВО з врахуванням специфіки набуття вмінь іншомовного фахового спілкування, а також впровадження технологій інтерактивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Барсукова М. И. Речевые стратегии и тактики медицинского дискурса / М. И. Барсукова // Античный мир и мы. – Саратов, 2005. – Вып. 9. – С. 82-87.
2. Бжоско Е. Г. Обучение устной речи на продвинутом этапе (на материале английского языка в мединституте) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Елизавета Геннадиевна Бжоско. – Минск, 1988. – 198 с.
3. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця, 2016. – 228 с.
4. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация: навч. посібник / Т. А. Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
5. Костенко В.Г., Знаменська І.В., Сологор І.М. Дискурсивна основа навчання іноземних мов та її роль у формуванні комунікативної компетенції / В.Г. Костенко, І.В. Знаменська, І.М. Сологор // – Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/72.pdf>
6. Кульбашна Я.А. Формування іншомовної компетентності у майбутніх стоматологів / Я.А. Кульбашна // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3. – С. 103–109.
7. Сербенська О.А. Культура усного мовлення. Практикум: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 216 с.
8. Фуко М. Археология знания / М. Фуко. – К. : Ника-Центр, 1996. – 208 с.
9. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.
10. P. M. Andersen, G. D. Borasio, R. Dengler et al. EFNS task force on management of amyotrophic lateral sclerosis: guidelines for diagnosing and clinical care of patients and relatives. – Режим доступу : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-1331.2005.01351.x>. – Назва з екрану.

УДК 378.147:004.738.5 [485]

Л.Г. Мовчан, м. Вінниця, Україна / L.G. Movchan, Vinnytsia, Ukraine
С.А. Харчук, м. Вінниця, Україна / S.A. Kharchuk, Vinnytsia, Ukraine
larisa.movchan.ua@gmail.com

ДОСВІД ОН-ЛАЙН НАВЧАННЯ У ВНЗ ШВЕЦІЇ

Анотація. Стаття присвячена питанням он-лайн навчання у вищих навчальних закладах Швеції. З'ясовано відмінність дистанційного та он-лайн навчання. Відтак, дистанційна освіта передбачає традиційне самостійне вивчення дисциплін, а он-лайн навчання завдяки ІТ забезпечує різноманітні форми взаємодії між викладачем та студентом. Швеція має позитивний досвід он-лайн навчання та усіяко запроваджує його у ВНЗ. У стратегічних освітніх документах шведського уряду наголошується на необхідності оволодіння майбутніми фахівцями комп'ютерними знаннями та навичками для кращого працевлаштування та соціальної взаємодії. Виявлені чинники успішного запровадження он-лайн освіти в Швеції та світі. До них належать трудова занятість та брак часу на традиційне навчання, віддаленість бажаних університетів, потреба в перекваліфікації або продовженні освіти. Однією з форм широкого залучення до он-лайн освіти є масові відкриті он-лайн курси, спрямовані на модернізацію і трансформацію освіти, підвищення її якості і доступу до освітніх ресурсів з використанням он-лайн технологій. Попри численні переваги таких курсів, знаходимо й труднощі їх реалізації: необхідність відповідної підготовки викладацьких кадрів, недостатність адекватних форм оцінювання знань студентів, великі затрати часу на підготовку курсу. Однак до переваг відносимо активніше спілкування між студентами, відсутність конкуренції між ними. Встановлено, що найефективнішою формою навчання є змішана форма традиційного та он-лайн навчання. Узагальнення запропонованих університетами курсів дає змогу стверджувати, що вони усебічно розкривають проблеми суспільства і науки, а отже, можуть входити до вузівських освітніх програм.

Ключові слова: масові відкриті он-лайн курси, дистанційна освіта, інформаційні технології, традиційна освіта, он-лайн спілкування.

Summary. The article is devoted to issues of on-line learning at higher educational institutions of Sweden. Differences between distance and on-line learning are found. Consequently, distance learning involves traditional independent study of disciplines, and on-line learning through IT provides a variety of forms of interaction between a teacher and a student. Sweden has positive experience of on-line learning and in every way it introduces it to universities. The strategic education documents of the Swedish government emphasize the need for future professionals to acquire computer knowledge and skills for better employment and social interaction. The factors of successful introduction of on-line education in Sweden and in the world are revealed. To them refer: employment and lack of time for traditional education, the remoteness of the desired universities, the need for retraining or postgraduate education. One of the forms of broad engagement in on-line education is Mass Open Online Courses aimed at modernizing and transforming education, improving its quality and access to educational resources using online technologies. Despite the many advantages of such courses, we find the difficulties of their implementation: the need for appropriate training of teaching staff, the lack of adequate forms of assessment of students knowledge, course preparation is a time consuming process. However, the benefits are more active communication between students, the lack of competition between them. The most effective form of learning proved to be a mixed form of traditional and online learning. The generalization of the courses offered by the universities makes it possible to state that they comprehensively reveal the problems of society and science, and therefore, can become part of the university curricula.

Key words: mass open online courses, distance education, information technologies, traditional education, online communication.

Вступ. Той факт, що освіта є послугою, а конкуренція між закладами вищої освіти в Європі та світі зростає, висуває нові вимоги до провайдерів освітніх послуг, зокрема, видозмінювати форми навчання у зв'язку з бажанням студентів працевлаштування вже під час здобуття вищої освіти. Відтак, зростає потреба в дистанційному навчанні. З розвитком інформаційних технологій (ІТ) дистанційна форма навчання значно наблизилася до студента, запровадивши можливість навчатися в он-лайн режимі, а університети розробляють он-лайн курси, програми, аби забезпечити зростаючий попит в такій формі навчання, гарантуючи якість та доступність таких знань. У нашій статті ми проаналізували досвід он-лайн навчання у вищій освіті Швеції, яка є лідером у галузі освіти та досягла значних успіхів у різноманітних інноваціях, спрямованих на підвищення її якості та урізноманітнення форм і методів навчання.

Методи і матеріали. Дослідження побудоване на аналізі сучасних джерел з питання застосування інформаційних технологій в освіті та он-лайн навчання як складової вищої освіти.

Аналіз попередніх досліджень. У 1972 р. М. Мур висунув теорію, згідно якої «дистанційна освіта є педагогічним терміном, що описує площину відносин між вчителем на учнем, розділеними під час навчання в просторі або часі». Пізніше він зазначив, що фізична відстань спричиняє потенційні непорозуміння між учнями та вчителями, а тому може негативно позначитися на мотивації учнів, їх активності та успішності [16]. П. Горскі та А. Каспі критично проаналізували теорію дистанційної трансакції М. Мура, посилаючись на недостатність комунікації між учасниками навчального процесу та на недостатню оцінку даних щодо цієї взаємодії [10]. Однак, як зазначив пізніше сам М. Мур (1997), його теорія виправдала себе з появою комп'ютерних технологій та Інтернету, даючи автономію вчителю та учневі, а проблема нестачі комунікації зникає [17]. М. Хаммонд розглянув аспекти застосування он-лайн навчання у вищій освіті та зауважив на недостатності спілкування між викладачем та студентом [11]. У науковій методичній літературі поняття «дистанційна освіта» та «освіта он-лайн» дуже часто використовуються для позначення одного і того ж поняття. Однак, науковці Університету Ессекс в Англії вважають, що дистанційна освіта передбачає традиційне самостійне вивчення дисциплін, коли навчальні завдання посилають по звичайній або електронній пошті, а студенти повинні виконати їх у призначений термін та надіслати викладачеві на перевірку [9]. Он-лайн навчання, на нашу думку, завдяки ІТ є просунутим варіантом дистанційної освіти, урізноманітнюючи взаємодію «викладач-студент», а також «студент-студент». Як зазначають П. Фріга, Р. Беттіс і Р. Саллован, (2003), «комп'ютерні технології створюють можливість зв'язатися через Інтернет і збільшити швидкість взаємодії та передачі інформації [9]. Он-лайн навчання відкриває більші можливості взаємодіяти з одногрупниками, обговорювати проблемні питання, а викладач може в он-лайн режимі прочитати лекцію або навіть провести семінар. Ми погоджуємося з думкою Бартлі і Голек (2004) в тому, що он-лайн навчання є формою дистанційної освіти [1].

Виклад основного матеріалу. Швеція вже давно визнана флагманом освітніх послуг, а її педагогічні технології заслуговують вивчення та втілення як позитивний освітній досвід. По-перше, дистанційна освіта є дуже типовою для такої країни як Швеція з низькою густиною населення, а ІТ здатні забезпечити таку форму навчання та дозволити охопити освітніми послугами ширше коло слухачів та студентів. Розглянемо розвиток дистанційної освіти в ретроспективі.

Світова економічна криза 2008 року торкнулася усіх верств населення в Швеції та гостро позначилася на зростанні рівня безробіття серед молоді [20]. У післякризовий період зросла необхідність «омолодження бізнесу» та самостійного працевлаштування через приватну підприємницьку діяльність. У програмі «Міжнародна інноваційна стратегія Швеції» (International Innovation Strategy for Skåne (IISS) наголошується, необхідно виховувати в молоді дух новаторства, розвиваючи їх допитливість, творчість та ініціативу [7, р. 6]. Отже, для реалізації цієї стратегії планувалося створення гнучкого навчального середовища. Тому дистанційне навчання якнайбільше відповідає такому середовищу, де студент може самостійно вибирати час навчання, темп виконання завдань.

Окрім того, що он-лайн навчання визнане в Швеції однією з форм навчання, Швеція отримала міжнародні нагороди в цій галузі у 2005 і 2013 роках (Örjestål, 2005; Första pris på International E-Learning Awards, 2013). Останнім новітнім впровадженням в стратегії Шведського інформаційного суспільства стала Цифрова програма для Швеції - "ІСТ для кожного», запущена 2015 року. У цій Програмі визначаються стратегічні площини для дій з наголосом на перспективі споживача інформаційних технологій:

- кожна особа працездатного віку повинна вміти впевнено користуватися ІТ для працевлаштування або початку та ведення бізнесу [7].

Це стосується грамотності в ІТ, оскільки ці навички вважаються пререквізитами не лише для компетентного ІСТ користувача, але й для освіченого фахівця взагалі. Зазначається, до 2015 Швеція мала зменшити на 50% кількість осіб старше 16 років, які не користуються Інтернетом регулярно [7].

Як зазначають С. Бартлі і Голек (2004), дистанційне навчання має низку переваг, зокрема економічних, оскільки є більш доступним як для студентів, так і для тих, хто здобуває післядипломну освіту або перекваліфіковується. Он-лайн курси виявляються більш ефективними у світовому масштабі, оскільки можуть охопити ширшу аудиторію, яка має доступ до мережі [1]. Це пояснюється тим, що встановлені граничні витрати студента в Інтернеті є незначними у порівнянні з традиційними умовами, обмеженими такими чинниками як розмір і наявність фізичної групи або класу. У зв'язку з цим викладачі та студенти ставлять питання про можливість отримання ступеню бакалавра після здачі усіх необхідних змістових модулів (кредитів). Тобто, університети мають розробити он-лайн курси так, щоб вони прирівнювалися до традиційних. Наприклад, Д. Коллер і Е. Нг, творці програми Coursera, співпрацювали з Американською Радою Освіти щодо відповідності змістових модулів для деяких он-лайн курсів [13]. Вони поставили за мету збільшити кількість студентів, що завершили ці курси, зменшити час на отримання заліку та ступеня бакалавра в цілому, зменшити затрати аспірантів на навчання та запропонувати більший доступ для тих, хто не може навчатися за традиційними

умовами. Як наслідок, Американською Радою Освіти було затверджено 5 курсів он-лайн для коледжу. Однак, викладачі та керівництва коледжів переймаються тим, що он-лайн курси можуть витіснити традиційне викладання [14]. Чому ця тенденція стрімко розвивається? По-перше, мобільність робочих кадрів, пов'язана з глобалізацією ринку праці, висуває необхідність пошуку роботи далеко від дому та такі явища, як маятникову міграцію, перекваліфікацію працівників відповідно до вимог нового місця роботи. По-друге, необхідність одночасно перекваліфіковуватися та матеріально забезпечувати сім'ю перешкоджає отриманню традиційної освіти. По-третє, брак часу на отримання традиційної освіти, необхідність гнучкого графіку, а також географічна віддаленість від бажаного місця навчання. Динарскі та Скотт-Клевтон (2013) наголошують, що он-лайн навчання найбільш вписується в формат післядипломної освіти, яка щороку дорожчає, а важливість отримання диплому зростає, так як і часова прогалина між закінченням середньої школи та коледжу, оскільки молодь віддає перевагу працевлаштуванню після школи [8].

Розглянемо знахідки зарубіжних учених на основі статистичного аналізу застосування он-лайн навчальних технологій. Т. Нгуен наголошує на позитивних статистичних результатах застосування он-лайн навчання або його гібриду в порівнянні з традиційним віч-на-віч навчанням. Як показують результати тестів, покращилася успішність студентів, їх залучення до навчального матеріалу, сприйняття, зменшилася кількість незадовільних оцінок [19]. П. Наварро і Дж. Шумахер (2000) відзначають позитивні навчальні досягнення студентів в он-лайн форматі в порівнянні з традиційною формою, а також більше задоволення самих студентів новим форматом навчання [18]. Також відзначається кращий командний дух серед студентів під час он-лайн занять [21].

Логічним наслідком поширення ІТ в освіті стало створення Масових відкритих он-лайн курсів Massive Open Online Courses (МООС) на базі університетів Швеції, які не висувають спеціальні умови для вступу, з відкритою реєстрацією та відкритим навчальним планом. Популярність МООС різко зросла в 2011 році із запровадженням безкоштовного курсу «Вступ до штучного інтелекту», запропонованого університетом Стенфорд, на який підписалося 150 тисяч слухачів. Внаслідок такого успіху сформувалися комерційні освітні компанії, які почали пропонувати МООС у співпраці з найпрестижнішими університетами США як платно, так і безкоштовно. Ці курси стали для університетів поштовхом для модернізації і трансформації, підвищення якості і доступу до освітніх ресурсів з використанням он-лайн технологій. До організаційних чинників відносимо індивідуальне усвідомлення інновації, необхідність спеціальної підготовки викладачів та мотивацію.

Однак більшість університетів віддають перевагу традиційній аудиторній роботі, а тому в 2014 лише 2 університети Швеції (Університет Лунд та Каролінська Університет) долучилися до МООС. Це перш за все, пояснюється побоюваннями університетів втратити потенційних студентів в аудиторіях.

Запровадження он-лайн навчання безпосередньо торкнулося викладачів, які по перше, могли підвищити свій статус в он-лайн режимі кількістю слухачів розробленого ними курсу та кількістю позитивних відгуків. Однак, розробка курсу забирає багато часу, який потрібен також на традиційне аудиторне викладання. Над одним курсом, як правило працює викладач з науковим ступенем та асистент. Зміст та форма курсу розглядаються на кафедрі. Оскільки складання он-лайн курсів, як вже зазначалося, клопітка робота, викладачі потребують спеціальної підготовки. Багато часу забирає перевірка на можливість реалізації усіх завдань курсу, тобто, чи спрацювують всі функції, чи достатньо відображаються усі матеріали, тощо. До того ж, нереально забезпечити необхідну кількість викладачів для перевірки творчих домашніх завдань слухачів. Тому вона відбувається в тестовому режимі, здебільшого обмежуючись відповідями «так/ні» і вибором із множинних варіантів. Це не завжди ефективно, оскільки зарубіжний освітній досвід ґрунтується передусім на розвитку творчого мислення студентів, а тому написання курсових робіт, есе не обмежується реферуванням джерел, а важливу роль відіграє те, наскільки студент осмислив тему, його власне бачення ситуації або явища, його варіанти вирішення проблем. Тому, як слушно зазначає Д. Коллер (2012), дані, зібрані від студентських *кліків* та публікації на форумі можуть допомогти викладачеві проаналізувати, як студенти навчаються та розвивають необхідні стратегії (Daphne Koller: What we're learning from online education [13]).

Довгий час існували сумніви щодо соціалізації студентів під час дистанційного навчання, оскільки вони не мали змоги спілкуватися один з одним та з викладачами, як це можливо у традиційному контексті. Проте ситуація змінилася з появою саме он-лайн навчання. Досвід дистанційного он-лайн навчання свідчить про те, що студенти емоційно більш зближені та відчують дух спільноти саме в он-лайн режимі, аніж в традиційному аудиторному форматі [21]. На нашу думку, саме он-лайн формат навчання не дає студентам відчути духу суперництва через розуміння територіальної, іноді національної віддаленості та відсутність позааудиторного спілкування, спільної діяльності, де б студенти та слухачі могли б розкрити усі грані свого характеру. Цей факт, як зазначає позитивно вплинув на успішність студентів, які вивчали макроекономіку в онлайн форматі та показали вищі бали, ніж студенти традиційної аудиторії. В нашому розумінні саме можливість самостійно вдумливо вивчати матеріал в обраному часовому темпі з пошуком та обробкою інформації сприяє її кращому засвоєнню. Окрім того, відео презентації або ролики з поясненнями матеріалу можна завжди переглянути повторно. Однак

важливо розвивати уміння студентів брати участь в диспутах, обговореннях як в групі, так і з викладачем, а уміння аргументувати свою думку, реагувати на критику, зауваження повинно розвиватися саме в усному спілкуванні. Тому на нашу думку, доцільно комбінувати традиційне навчання та навчання в он-лайн режимі. Дослідження, проведене В. Боуен (2012) показує ефективність змішаного навчання. Традиційний формат використаний для контролю знань ефективний для усного опитування, диспутів та презентацій, в той час як он-лайн навчання раз в тиждень передбачено для самостійного опрацювання матеріалу та виправлення помилок [4]. На думку вчених, такий підхід заощадить значні кошти студентів на навчання, збільшить їх продуктивність, а університетам і коледжам потрібно буде удосконалювати програмне забезпечення як для подачі матеріалу, так і для контролю. Китайський вчений Зяо та ін (Zhao, 2005) проаналізував попередні наукові праці та дійшов висновку, що змішане навчання, де викладач веде увесь курс є особливо ефективним [23].

Водночас, як зазначають вчені, використання змішаних методів, а також недавно створеної програми PeerWise дозволяє студентам писати, ділитися інформацією, відповідати на запитання та обговорювати питання з незначним втручанням викладача з кращими результатами засвоєння матеріалу та мотивацією. Цьому також сприяють елементи віртуальної навчальної гри в неігрових контекстах, в якій може бути задіяний як один, так і декілька студентів.

Шведські університети, розуміючи переваги змішаного та дистанційного он-лайн навчання пропонують курси в межах освітніх програм бакалаврату або магістратури. Наприклад, університет Лунд (м. Лунд, Швеція) запровадив дистанційний курс навчання за магістерською програмою «Географічні інформаційні системи» (Geographical Information Systems), який триває 2 роки виключно в онлайн режимі і може здійснюватися в стопроцентному та частковому темпі. Магістерська програма «Релігійні корені в Європі» передбачає вивчення окремих дисциплін дистанційно, однак вона вимагає проживання в гуртожитку і є спільною програмою із північними (Nordic) університетами в містах Аарус, Берген, Гельсінкі, Осло та Лунд. Зазначимо, що шведські університети пропонують декілька масових відкритих онлайн курсів (MOOCs) безкоштовно за різними напрямками. До окремих курсів, що пропонуються студентам в дистанційному режимі належать «Озеленення економіки: уроки та досвід Скандинавії» (Greening the Economy: Lessons and Experiences from Scandinavia), цей курс пропонується Міжнародним інститутом промислової економіки довкілля при університеті Лунд. Цей курс має на меті навчити студентів механізмам озеленення економіки, як зробити промисловість безпечнішою для довкілля, зберігаючи прибутки та не зашкоджуючи інфраструктурі міст і сіл. Курс «Цифрові бізнес-моделі» (Digital Business Models) пояснює студентам, як розробники програмного забезпечення можуть не лише робити інновації, але й приймати рішення в сучасній ринковій конкуренції від споживчих товарів до програмного забезпечення підприємства.

На нашу думку, цікавим є курс Європейське торговельне право, запропонований факультетом правознавства університету Лунд (Швеція). Увесь курс, що складається з трьох частин, передбачає вивчення студентами правових основ ділових відносин в ЄС, а також оволодіння стратегічними та фінансовими знаннями про закони про компанію, трудове законодавство, включаючи умови праці, реструктуризацію підприємства, вирішення кризових ситуацій. В рамках цього курсу також вивчаються податкове законодавство, законодавство про міжнародне приватне підприємництво, законодавство про охорону навколишнього середовища. Третя частина цього курсу присвячена питанням конкуренції в Європі та міжнародному ринку взагалі, умінню захищати свій бренд, продукт або винахід. Курс включає таку дисципліну, як закон про інтелектуальну власність, закон про конкуренцію, державні закупівлі та державна допомога.

Важливим аспектом дистанційної освіти є її гуманітаризація та демократизація, що є передумовою професійного самовдосконалення особистості фахівця [24]. Тому університет Лунд включив курси, що розглядають гендерні питання в Скандинавських країнах, демократію, що ґрунтується на Інтернет-технологіях, демократію для сталого розвитку суспільства, людські права, жінки та інформаційні технології. Ці курси можуть бути частиною програми бакалаврату або магістратури, тому що як зазначається в законі про освіту Швеції, вищі навчальні заклади повинні підтримувати безперервний розвиток для майбутніх поколінь в питаннях навколишнього середовища, економіки, соціального добробуту та юстиції, гендерної рівності, міжнародних контекстів з метою забезпечення працевлаштування як в країні, так і за її межами [15, Р.1208].

Висновки. Враховуючи вище сказане, он-лайн навчання є однією з форм дистанційної освіти та в сучасних умовах може задовольнити різноманітні потреби та вимоги щодо змісту та форм навчання. Запровадження масових відкритих он-лайн курсів в Європі та Швеції дало змогу створити гнучке навчальне середовище, збільшити кількість бажаючих навчатися дистанційно, не обмежуючи спілкування між студентами та викладачами, даючи змогу студентам компонувати свій навчальний план, а освіту зробити доступнішою. Он-лайн курси, запропоновані університетами Швеції, охоплюють різноманітні питання суспільних та прикладних дисциплін, а тому можуть доповнити більшість програм бакалаврату та магістратури.

Список використаних джерел:

1. Bartley, S. J., & Golek, J. H. (2004). Evaluating the Cost Effectiveness of Online and Face-to-Face Instruction. *Educational Technology & Society*, 7(4), 167–175.
2. Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Huang, B. (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379–439.
3. Bienenstock, A., Schwaag-Serger, S., Benner, M., & Lidgard, A. (2014). Utbildning, forskning, samverkan. Vad kan svenska universitet lära av Stanford och Berkeley?
4. Bowen, W. (2012) Interactive Learning Online at Public Universities: Evidence from Randomized Trials. ITAKA S+R. – 53 p.
5. Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21–29. doi:10.1007/BF02299088
6. Denny, P. (2013). The Effect of Virtual Achievements on Student Engagement. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 763–772). New York, NY, USA: ACM.
7. Digital Agenda for Sweden - ITC for Everyone. Första pris på International E-Learning Awards, 2013. Retrieved May 20, 2015, from <https://www.kth.se/ece/nyheter/forsta-pris-pa-international-e-learning-awards-1.417157>
8. Dynarsky, S., Scott-Clayton, R., Wiederspan, M. (2013) Simplifying Tax Incentives and Aid for College: Progress and Prospects. – P. 161-202.
9. Friga, P.M., Bettis, R.A. & Sullivan, R.S. (2003). "Changes in graduate education and the new business school strategies for the 21st century," *Academy of Management Learning and Education*, 2(3):233-249
10. Gorsky, P. & Caspi, A. (2005). A critical analysis of transactional distance theory. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 1-11. http://telem.openu.ac.il/hp_files/pdf/Gorsky.pdf
11. Hammond, M. (2000). Communication within online forums: The opportunities, the constraints and the value of a communicative approach. *Computers & Education*, 35(4), 251-262.
12. ITOT (2014). Facts and debates. E-resource. Retrieved from: <https://www.itot.se/fakta-och-debatt/fokusomraden>
13. Koller D.: What we're learning from online education 2012, video, TED, 1 August, viewed 12 February 2015, <<https://www.youtube.com/watch?v=U6FvJ6jMGHU>>
14. Kolowich, S. (2013, February 7). American Council on Education Recommends 5 MOOCs for Credit. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/American-Council-onEducation/137155/>
15. Lund university: International admissions distance learning MOOCs <https://www.lunduniversity.lu.se/international-admissions/distance-learning-moocs/moocs>
16. Moore, M. G. & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
17. Moore, M. G. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keagan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge. pp 22-38.
18. Navarro, P., & Shoemaker, J. (2000). Performance and perceptions of distance learners in cyberspace. *American Journal of Distance Education*, 14(2), 15–35.
19. Nguyen, T. (2015). The Effectiveness of Online Learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 11, No. 2, June 2015, 309-319.
20. Nordic Social Statistical Committee. (2011). *Youth unemployment in the Nordic countries: a study on the rights of and measures for young jobseekers*. Copenhagen: Author.
21. Rovai, A. P., & Jordan, H. (2004). Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192>
22. Whats the difference between online and distance learning? E-resource. Retrieved from: <https://online.essex.ac.uk/blog/whats-the-difference-between-online-and-distance-learning>
23. Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *The Teachers College Record*, 107(8), 1836–1884.
24. Зарішняк І. М. Теоретична модель самовдосконалення особистості студента-економіста / І. М. Зарішняк // Наукові записки. Сер. Педагогічні науки. – Вип. 147. – Кіровоград, 2016. – С. 69-73.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті підкреслено актуальність проблеми формування комунікативних умінь студентів-медиків у процесі їх підготовки у вищих медичних навчальних закладах. Розглянуто поняття комунікативних умінь та висвітлено точку зору автора щодо переліку основних комунікативних умінь сімейних лікарів, до якого віднесено: уміння слухати, уміння сприймати невербальні комунікативні сигнали, уміння говорити, уміння користуватися невербальними засобами комунікації, комплексне уміння вести бесіду, яке включає в себе уміння самопрезентації у спілкуванні, уміння встановлювати контакт з пацієнтом, уміння розуміти особистість пацієнта та його внутрішній стан, уміння враховувати вікові й психологічні особливості пацієнтів, уміння проявляти співчуття, доброзичливість і повагу, уміння вселити хворому віру у власні сили, уміння керувати своєю поведінкою та переборювати психологічні бар'єри.

Розкрито сутність діалогових технологій навчання як сукупності форм і методів навчання, що спрямовані на досягнення навчальної мети через комунікацію. Визначено компоненти та характерні риси діалогових технологій навчання, окреслено умови, необхідні для організації навчального діалогу у закладах вищої освіти. Підкреслено значну дидактичну цінність діалогових технологій у зв'язку з їх здатністю розвивати різноманітні комунікативні уміння. Визначено, що практичне застосування діалогових технологій навчання передбачає роботу у парах, мікрогрупах, макрогрупах, колективі. Виявлено та охарактеризовано форми й методи діалогових технологій навчання, що, на думку автора, найбільш активно сприяють формуванню комунікативних умінь майбутніх сімейних лікарів – дискусії, евристичні бесіди, проблемні завдання, мозковий штурм, тренінги.

Ключові слова: уміння, комунікативні уміння, технологія навчання, діалогова технологія навчання, форми та методи діалогового навчання, майбутні сімейні лікарі.

Summary The article emphasizes the importance of teaching communicative skills to future general practitioners in medical undergraduate training. The author defines the concept of communication skills and identifies the main communication skills which are necessary for general practitioners. They are listening skill, speaking skill, skills to understand and to use non verbal communication and a complex dialogue skill comprising self-presentation skill, ability to come into contact with patients, ability to understand patients' personality and emotions, ability to deal with other people taking into account their age and psychological features, ability to express empathy, benevolence and respect, ability to support and reassure patients, self-control skill and ability to overcome barriers to communication.

Dialogue educational technology is defined as a set of teaching methods and forms of teaching aimed at achieving educational goals through communication. The components and main features of dialogue educational technology are described. The conditions needed to organize educational dialogue in undergraduate training are outlined. The author emphasizes an important role of dialogue educational technology in teaching communication skills to future general practitioners. The practical application of dialogue educational technology involves pair work, work in groups of 3-4, work in groups of 5-6, and team work. The author attempts to point out the forms and methods of dialogue educational technology which most actively contribute to the development of future general practitioners' communication skills. They are discussions, heuristic dialogues, problem solving, brainstorming and training.

Key words: skills, communication skills, educational technology, dialogue educational technology, forms and methods of dialogue educational technology, future general practitioners.

Постановка проблеми. Реформування в системі охорони здоров'я створює нові вимоги до сучасних сімейних лікарів, які повинні не тільки мати широкі знання з різноманітних галузей медицини, а й бути готовими до діалогу і встановлення особистісного контакту з особою будь-якого віку, статі, професії, характеру. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує проблема формування комунікативних умінь студентів-медиків у процесі їх підготовки у вищих медичних навчальних закладах, яка спонукає до пошуків нових, більш інтенсивних та ефективних методів навчання, до застосування новітніх підходів до освітнього процесу. Один з таких підходів передбачає відмову від традиційного викладання основ наук й реалізацію діалогічних відносин між викладачами та студентами, що сприяє становленню толерантної, соціально-активної особистості майбутнього фахівця,

здатної до конструктивної співпраці, різнопланової комунікації у професійній діяльності. Відповідно, організація діалогу та застосування діалогових технологій є досить актуальними завданнями для сучасної вищої школи.

Аналіз попередніх досліджень засвідчує що, зміст та структуру комунікативних умінь було розкрито у працях І. Зимньої, С. Єлканова, Л. Кайдалової, В. Кан-Калика, Є. Клімова, О. Леонтєєва, А. Мудрика, Л. Уманського та ін. Проблема формування комунікативних умінь майбутніх фахівців була в центрі уваги М. Васильєвої, О. Галкіної, Т. Єфанової, В. Каплінського, А. Кондратюк, В. Кручек, Л. Савенкової, Т. Шепеленко та ін. Технологія діалогового навчання активно досліджувалася такими українськими науковцями як С. Амеліна, В. Гончаров, І. Дичківська, В. Масич, І. Небеленчук, Ю. Підборський, О. Пісоцька, Г. Радчук, С. Сисоєва, О. Тамаркіна та ін.

Мета статті - проаналізувати сутність та зміст комунікативних умінь сімейного лікаря, встановити роль діалогових технологій у якості ефективного чинника їх формування у процесі фахової підготовки студентів-медиків.

Виклад основного матеріалу. Професія сімейного лікаря передбачає інтенсивну комунікацію з пацієнтами, їх родичами, колегами, при чому від її ефективності зазвичай залежить психологічний клімат у медичному закладі, позитивна психологічна налаштованість учасників лікувально-діагностичного процесу, що в свою чергу позначається на успішності лікувальних заходів. Здатність лікаря ефективно здійснювати професійну комунікацію сприяє встановленню і підтриманню психологічного контакту з хворими, дозволяє більш точно проводити діагностику, отримати схвалення плану лікування, надавати пацієнтам адекватну медичну інформацію, аргументовано переконувати їх вести більш здоровий спосіб життя, проводячи таким чином профілактику хвороб. Особливість професійної комунікації сімейного лікаря полягає в тому, що кожен пацієнт очікує від нього моральної підтримки й теплої слова, сподівається отримати співчуття та піклування, а відверта та чуйна розмова здійснює на нього лікувальний вплив, переконуючи в тому, що до його проблем відносяться з увагою. Таким чином, мистецтво професійної комунікації виступає невід'ємною вимогою до особистості сімейного лікаря, що актуалізує необхідність його досконалого володіння комунікативними вміннями.

Насамперед, коротко окреслимо сутність наукової категорії «уміння». Проведений аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що вмінням вважають: готовність до усвідомлених і точних дій [14, с. 43]; здатність людини належно виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні набутих знань, навичок, досвіду [5, с. 338]; засвоєний спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок, формується шляхом вправ, надає можливість якісного виконання дії не тільки у звичних, але й у змінених обставинах [16, с. 347]. Відповідно до точки зору А. Мудрика, уміння – це володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для цілеспрямованої регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями та навичками [15, с. 100].

Слід констатувати, що в наукових колах немає єдиного підходу до трактування поняття «комунікативні уміння». Традиційно їх розуміють як уміння здійснювати спільну діяльність через правильно створену систему спілкування, цілеспрямовано організовувати й керувати процесом спілкування [8, с. 46]. О. Галкіна називає комунікативні уміння комплексом усвідомлених комунікативних дій, що базуються на високій теоретичній та практичній підготовленості особи, котра дозволяє їй творчо використовувати знання для відображення та перетворення дійсності [2, с. 20]. В свою чергу В. Кручек трактує дане поняття як систему психічних та практичних операцій, які обумовлюють встановлення взаємовідносин між особами, надаючи можливість здійснювати та регулювати процес спілкування відповідно до мети та умов [10, с. 8]. Нам близьке визначення Т. Єфанової, яка комунікативні уміння майбутніх фахівців вважає володінням розумовими та практичними діями, що спрямовані на встановлення і підтримку взаємовідносин з партнерами у процесі навчальної і професійної діяльності [7].

Таким чином, спираючись на трактування А. Мудрика та Т. Єфанової, розглядаємо комунікативні уміння майбутніх сімейних лікарів як володіння системою розумових і практичних дій, що засноване на продуктивному застосуванні набутих знань і дозволяє організувати й регулювати процес професійної комунікації.

Ретельне вивчення наукових праць, присвячених психології спілкування та міжособистісних відносин, дозволило виявити комунікативні уміння, наявність яких є неодмінною умовою успішної комунікації - уміння слухати, уміння сприймати невербальні комунікативні сигнали, уміння говорити та уміння доречно користуватися невербальними засобами комунікації. Науковці [1; 6; 9; 18] наголошують на величезному значенні цих умінь для комунікації фахівців-медиків, підкреслюючи, що вони є невід'ємними її компонентами та основою правильного розуміння партнерами один одного.

Дослідники також визначають широкий спектр специфічних комунікативних умінь, необхідних у практичній діяльності лікаря. Зокрема, І. Вітенко до таких умінь відносить уміння співпереживати і співчувати, уміння вселяти хворому віру у власні сили, проявляти доброзичливість і повагу [1, с. 113], Є. Клімов – уміння сприймати почуття і характер людини, уміння увявити внутрішній світ іншого, оптимістичний підхід до людини, здатність співпереживати іншому, доброзичливість і чуйність, готовність прийти на допомогу, занепокоєність долями людей, терплячість та поблажливість [9, с. 186-187]. Б. Петровський додає до цього переліку уміння самопрезентації, яке відіграє значну роль у встановленні контакту з пацієнтом, оскільки перше враження про

лікаря складається на основі його зовнішнього виду, манери поведінки, стилю спілкування [6, с. 334]. В свою чергу, М. Філоненко вважає ключовими такі комунікативні уміння лікаря: уміння вести бесіду з пацієнтом, враховувати індивідуальні психологічні особливості пацієнтів, керувати власним психічним станом, переборювати психологічні бар'єри, проявляти співчуття, проникати у внутрішній світ пацієнта, вислухати і дати пораду, аналізувати усі компоненти своєї діяльності [18, с. 131]. Особливо важливого значення вчені [1; 18] надають умінню лікаря вести бесіду, яке вимагає від фахівця знань принципів ведення розмови, створення відповідних психологічних умов, використання прийомів, котрі дозволяють правильно будувати діалог з хворим та отримати необхідну інформацію.

Отже, у нашому баченні, перелік комунікативних умінь сімейного лікаря повинен включати в себе: уміння слухати, уміння сприймати невербальні комунікативні сигнали, уміння говорити, уміння користуватися невербальними засобами комунікації, комплексне уміння вести бесіду, що охоплює уміння самопрезентації у спілкуванні, уміння встановлювати контакт з пацієнтом, уміння розуміти особистість пацієнта та його внутрішній стан, уміння враховувати вікові й психологічні особливості пацієнтів, уміння проявляти співчуття, доброзичливість і повагу, уміння вселити хворому віру у власні сили, уміння керувати своєю поведінкою та переборювати психологічні бар'єри.

У процесі вивчення практичних механізмів формування комунікативних умінь майбутніх сімейних лікарів встановлено, що вагомим потенціалом у цій сфері володіють діалогові технології навчання. Виходячи з цього, вважаємо за необхідне проаналізувати їх сутність та основні характеристики.

У науковій літературі під терміном «технологія» у широкому значенні мають на увазі «мистецтво оволодіння процесом, певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів» [3, с. 101] чи «знання, науку про майстерність» [13, с. 308]. Серед дослідників немає одностайності у підходах до визначення поняття «технологія навчання». Відповідно до тлумачення ЮНЕСКО, це - системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [5, с. 331]. Як зазначає В. Гладуш, навчальна технологія окреслює шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни, теми, проблеми [3, с. 103]. В контексті досліджуваної проблеми скористаємося визначенням І. Малафіїка, яке трактує технологію навчання як своєрідний алгоритм дій, правильне виконання яких у визначеній послідовності веде до наперед запланованого, передбачуваного результату [13, с. 313].

Слід зазначити, що на сьогодні науковці одностайно підтримують ідею діалогізації навчання, яка відповідає вимогам демократичного, громадянського, інформаційного суспільства та обумовлена головними положеннями сучасної філософії освіти на засадах співробітництва й гуманізму. Завдяки цьому, діалогові технології навчання є досить затребуваними та актуальними як джерело позитивних зрушень у сфері вищої освіти.

Під діалоговими технологіями розуміють науково обґрунтовану дидактичну систему методів, прийомів, видів і форм педагогічної діяльності, що спрямована на досягнення навчальної мети через комунікацію всіх учасників навчального процесу та їхню взаємодію, спільний пошук рішень, пізнання сутності предмета чи явища завдяки різномірним діалогам [12, с. 9]. Сутність даної технології О. Тамаркіна вбачає в тому, що навчання організується таким чином, що студенти залучаються до процесу пізнання, коли вони можуть обмінюватися думками та ідеями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери, тобто в умовах діалогу. Характерними рисами діалогових технологій навчання науковець визначає: форму спілкування, у якій точка зору кожного учасника є почутою і важливою для всіх; формування точки зору суб'єкта на основі відтворення в ній інших моделей розуміння проблеми іншими суб'єктами; пошук та народження істини у процесі діалогічного спілкування суб'єктів; варіативність людського мислення; врахування не лише власних думок, а й логіки інших суджень, іноді протилежних [17, с. 97-98]. До компонентів педагогічної діалогової технології Н. Гойдош відносить учителя-комунікатора, який задає смислову спрямованість діалогу; мотив і мету освіти, тобто те, що повинно викликати в діалозі бажання учня вербалізувати особливий сенс; зміст, що створює потенційне поле для формування сенсів; код комунікації, який може бути представлений усним чи письмовим діалогом; учня-реципієнта з його мотиваційно-смисловими особливостями [4, с. 74].

В сучасних науково-педагогічних дослідженнях [11; 17] встановлено умови, необхідні для організації навчального діалогу у вищій школі: підготовленість викладача і студентів; наявність, як мінімум, двох партнерів, спільного предмета спілкування та базової інформації у партнерів по комунікації; створення мотивації та присутність інтересу до обговорюваної проблеми; реалізація принципу проблемності; зворотній зв'язок; встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин та створення комфортного середовища, яке спонукає до висловлювання власної точки зору; такт і демократичний характер поведінки викладача як організатора діалогу; взаємне прийняття й розуміння позиції іншого; природна мотивованість та експромтність мовлення; однозначність використання мови та невербальних засобів спілкування.

Зауважимо, що в наукових працях [4; 11; 17] підкреслюється значна дидактична цінність діалогових технологій у зв'язку з тим, що вони розвивають та вдосконалюють різноманітні комунікативні уміння, а саме: уміння діалогічного спілкування та співпраці, уміння висловлювати свої думки та сприймати висловлювання співрозмовника, уміння розуміти почуття та переживання партнера, увійти в контакт та орієнтуватися в комунікативній ситуації, уміння ставити питання, вести бесіду чи дискусію, робити висновки, проявляти повагу до партнера, уміння уточнити, розвинути, аргументувати та обґрунтувати свою точку зору. Як бачимо, здатність даних технологій до формування значної кількості комунікативних умінь є широко визнаною, адже в сучасній науці було переконливо доведено, що навчити студентів спілкуватися можливо лише у випадку, коли їх ставлять в умови спілкування.

Практичне застосування діалогових технологій навчання передбачає роботу у парах, мікрогрупах (3-4 студенти), макрогрупах (5-6 студентів), колективі та вимагає використання відповідних методів навчання, серед яких – проблемні лекції, лекції-діалоги, різні типи бесід (аналітична, евристична, повідомлююча, закріплююча, індивідуальна, фронтальна, співбесіда), семінари-дискусії та семінари-бесіди, проблемно-пошукові діалоги, групові дискусії та диспути, мозковий штурм, прес-конференції, тренінги, рольові ігри, творчі й евристичні запитання й завдання, проблемні завдання, кейс-метод [11; 12; 17]. Аналіз даних видів навчального діалогу, а також власний досвід застосування діалогових технологій дає підстави визначити ті форми та методи навчання, що, на наш погляд, найбільш активно сприяють формуванню комунікативних умінь майбутніх сімейних лікарів – дискусія, евристична бесіда, проблемні завдання, мозковий штурм, тренінги. Коротко окреслимо їх сутність.

Під дискусією розуміють метод групового обговорення проблеми з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних думок [3, с. 388]. Евристичну бесіду визначають як запитально-відповідну форму навчання, за якої викладач не повідомляє студентам готових знань, а зміло поставленими питаннями, які не містять прямої відповіді, змушує їх самих на основі своїх уявлень, знань, спостережень, життєвого досвіду приходити до нових висновків, понять і правил [5, с. 108]. Характерною рисою проблемного завдання є наявність проблеми – ситуації під час діяльності, яка містить суперечності наукового, організаційного чи іншого характеру і являє собою перешкоди, що виникають у досягненні суб'єктом цілеспрямованого результату своєї діяльності [3, с. 407]. Метод мозкового штурму передбачає обмірковування проблемної чи життєвої ситуації, пошук і вироблення якомога більшої кількості альтернативних способів виходу з неї, оцінку та аналіз кожної з поданих ідей [14, с. 70]. Тренінгами називають таку форму навчання, яка включає в себе короткі теоретичні семінари та практичне відпрацювання навичок за короткий проміжок часу шляхом моделювання ситуації, з якою може зустрітися майбутній фахівець, та самостійного пошуку студентом її вирішення [2, с. 56-57]. Всі ці форми і методи навчання, надаючи можливість висловитися усім студентам, забезпечують найвищий ступінь вербалізації навчального процесу; активізують максимальну кількість студентів на занятті, об'єднуючи їх з метою пошуку вирішення поставленої проблеми; відтворюють типові ситуації професійної комунікації, стимулюють творчу співпрацю студентів, заохочують їх до пошуку компромісу та сприяють розвитку толерантності й емпатії.

Висновки. Отже, вивчення сутності, характерних особливостей, дидактичних можливостей, форм і методів діалогових технологій навчання дозволяє стверджувати, що вони, створюючи діалогічне комунікативне середовище, забезпечують умови для набуття та вдосконалення комунікативних умінь майбутніх сімейних лікарів.

Список використаних джерел:

1. Вітенко І. С. Медична психологія : підручник / І. С. Вітенко. – К : Здоров'я, 2007. - 208 с.
2. Галкина Е. Н. Формирование коммуникативных умений у будущих специалистов сферы обслуживания : монография / Е. Н. Галкина, А. А. Толстенева. - Н. Новгород : НГПУ, 2012. - 117с.
3. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навчальний посібник / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Дніпропетровськ, 2014. – 416 с.
4. Гойдош Н. Діалогові технології навчання у системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов / Н. Гойдош // Гуманітар. вісн. держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Педагогіка. Психологія. Філософія. - 2012. – Вип. 26. – С. 70–75.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
6. Деонтология в медицине : в 2 т. Т. 1. Общая деонтология / О. С. Белорусов, И. В. Богорад, Н. П. Бочков; ред. Б. В. Петровский; АМН СССР. - М. : Медицина, 1988. - 352 с.
7. Ефанова Т. И. Сущностная характеристика коммуникативных умений бакалавров по направлению подготовки «Прикладная информатика» / Т. И. Ефанова, Э. Н. Нигматуллина, А. Ф. Мустафин, Н. Н.Савицкая, С. К. Савицкий // Сборники конференций НИЦ Социосфера. - 2014. - №7.- С. 68-78.
8. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. - М. : Просвещение, 1987. - 190 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

10. Кручек В. А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. А. Кручек. - К., 2004. - 19 с.
11. Масич В. В. Досвід використання діалогічного навчання в практиці сучасної вищої школи / В. В. Масич // Педагогіка та психологія. - 2013. - Вип. 43. - С. 54-63.
12. Небеленчук І. О. Діалогові технології навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (зарубіжна література)» / І. О. Небеленчук. – Київ, 2011. – 20 с.
13. Малафійк І. В. Дидактика : навчальний посібник / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.
14. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : навчальний посібник / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. - К. : МАУП, 2002. - 176 с.
15. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания : учебное пособие / А. В. Мудрик. - М. : Педагогическое общество России, 2011. - 320 с.
16. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник. – 2-ге вид. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
17. Тамаркіна О. Л. Застосування діалогових технологій в навчальному процесі / О. Л. Тамаркіна // Проблеми лінгвістики й методики викладання мов у контексті входження України в Європейський простір : збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції. – Умань : УНУС, 2016. – С. 97-99.
18. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник / М. М. Філоненко. - К. : Центр учбової літератури, 2008. - 224 с.

УДК 378.147.022

В.А. Петрук, Вінниця, Україна / V.A. Petruk, Vinnitsa, Ukraine
Ю. Г. Сабадош, Вінниця Україна / Yu.G. Sabadosh, Vinnitsa Ukraine
petruk-va@ukr.net

РОЗВИТОК САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. В статті подано сутність поняття самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з технічною вищою освітою. Виявлено, що проблеми рівня розвитку самоосвітньої компетентності студентів технічних спеціальностей залежать від недостатньо розроблених теоретико - методичних засад формування та розвитку самоосвітньої компетентності у процесі навчання в технічному ВНЗ майбутніх інженерів, а це негативно може позначатися на процесі їхнього фахового становлення.

Запропоновано підходи до розвитку її компонент у процесі навчання іноземних мов, зокрема пропонується ідея інтеграційних занять, оснований на міжпредметних зв'язках з тем технічного перекладу, де студенти мають презентувати навчальний матеріал зі спеціальних або фундаментальних дисциплін англійською мовою. Наприклад, сумісно з викладачами вищої математики розроблено симуляційну гру «Міжнародна наукова конференція: Застосування диференціальних рівнянь у розв'язку технічних задач». Учасникам пропонуються ролі науковців інших країн та перекладачів. Стимуляційна система оснований на балах колоквиумів запланованих для вивчення розділу з вищої математики та тем із англійської мови. Аналіз результатів із обговоренням помилок з обох дисциплін обов'язковий і проводиться на основі протоколів гри (форми розроблено) кожного викладача.

Ключові слова: компетенція, компетентність, самоосвіта, самоосвітня компетентність, іноземна мова, симуляційна гра, вища математика, іноземна мова.

Abstract. The article presents the essence of the concept of self-educational competence of future specialists with technical higher education. It has been revealed that the problems of the level of development of self - educational competence of students of technical specialties depend on insufficiently developed theoretical and methodical principles of formation and development of self - educational competence in the process of studying at technical higher educational institutions of future engineers, and this can negatively affect the process of their professional formation.

The approaches to the development of its components in the process of teaching foreign languages are offered, in particular, the idea of integration classes based on interdisciplinary connections with technical translation subjects where students have to present educational material on special or fundamental disciplines in English is proposed. For example, in conjunction with the teachers of higher mathematics, the simulation game "International scientific conference: Application of differential equations in the solution of technical problems" was developed. Participants are offered the role of academics from other countries and translators. The stimulation system is based on colloquium scores scheduled for the study of the higher mathematics section and the topics in English language. Analysis of the results with the discussion of errors from both disciplines is mandatory and is based on the protocols of the game (forms developed) by each teacher.

Key words: *competence, competence, self-education, self-education competence, foreign language, simulation game, higher mathematics, foreign language.*

Постановка проблеми. Реформи, які сьогодні відбуваються в освіті України спрямовані на впровадження компетентісного підходу в навчальний процес. В сучасних умовах розвитку України, проблемою вищих начальних закладів є не лише формування високопрофесійного фахівця, але, перш за все, повноцінної та гармонійно розвиненої особистості. На думку сучасних педагогів саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому підвищенні рівня необхідних знань, умінь та навичок для конкурентоспроможності в майбутньому суспільстві. Однією з таких компетентностей є компетентність самоосвіти.

Для здобуття і удосконалення компетентностей, фахових чи соціальних, важливим є вміння спілкування. Полікультурність суспільства, на даний час, вимагає досконалих знань не лише рідної мови, а й знань іноземних мов. Використання всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет забезпечує комунікацію між студентами різних країн, створює можливості для спілкування з представниками мовного автентичного середовища. Крім того, євроінтеграційні процеси, що дають можливість обміну студентами з інших країн під час навчання, вимагають, в першу чергу, саме знання іноземних мов для опанування спеціальних дисциплін, а в майбутньому на професійному рівні - етики ділового спілкування з колегами в Україні та за кордоном. Треба зазначити, що важливим у цьому процесі є сформованість високого рівня володіння іноземною мовою, але навчання в технічному закладі освіти після школи вимагає певних зусиль самостійної роботи студентів, які мають доволі низький рівень (як показують наші дослідження понад 70%) самоосвітньої компетентності. Отже під час навчання іноземній мові майбутніх інженерів виникає проблема супутнього розвитку, вдосконалення самоосвітньої компетентності.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання [1, с. 6].

Мета статті полягає в з'ясуванні сутності поняття самоосвітньої компетентності студентів технічних ВНЗ та виявлення можливостей її розвитку під час викладання іноземної мови з використанням проведення інтеграційних занять сумісно з вищою математикою

Виклад основного матеріалу. Нині у науково-педагогічному обігу вживається два терміни: «компетентність» і «компетенція», які мають свої смислові відтінки та спричиняють суперечки в науковому світі, адже одні науковці розглядають «компетентність» як синонім терміну «компетенція», інші – розмежовують ці поняття. Аналіз думок науковців дав на змогу визначитись із співвідношенням цих термінів, а саме, що ці два поняття ми будемо розмежовувати та сприймати компетенцію як складову компетентності.

Крім того, аналізуючи визначення науковців, ми сформулювали власне трактування поняття самоосвіта як набуття знань, умінь та навичок, продовження загальної та професійної освіти з ініціативи самої особистості, а самоосвітню компетентність студента ВНЗ розглядаємо, як основну складову професійної компетентності, яка завдяки психологічним, особистісним, професійним, суспільним особливостям формується в процесі самостійного навчання та розвивається і удосконалюється протягом усього життя завдяки набутому особистісного досвіду. На основі складових (самооцінка, самокритичність, самооблік, самовизначення, самоорганізація, самореалізація, самоконтроль, саморозвиток) виокремили структурні компоненти самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів (мотиваційно-ціннісний; когнітивно-пізнавальний; особистісно-рефлексивний) формування яких має відбуватись і під час навчання іноземної мови студентів ВНЗ [2].

Включення компетентісного підходу в навчально-виховний процес технічних ВНЗ, є важливим і незмінним кроком але, ми хотіли б зауважити, що на здобуття або удосконаленні будь яких компетентностей першочергову роль відіграє самоосвіта та вміння самостійної роботи над собою. Крім того, маємо звернути увагу на піраміду потреб А. Маслоу, який вважав, що задоволення цих потреб, має відбуватись в ієрархічному порядку, тобто, поки нижній рівень перестає бути визначальним, тоді з'являється нове прагнення. В ієрархії потреб, починаючи з нижнього рівня він визначає: фізіологічні потреби; потреба в безпеці; потреба в приналежності, прийнятті і любові; потреба в самоповазі, соціальному статусі, компетентності; потреба в самоактуалізації, самореалізації та самовдосконаленні. Розглядаючи усі рівні ми вважаємо, що без самоосвіти та вміння самостійної роботи над собою, особистість не зможе досягнути вершини піраміди де визначальними є самоактуалізація, самореалізація та самовдосконалення. Студенти ВНЗ, як майбутня еліта нації, повинні прагнути до вершини цих потреб.

Отже, для успішної професійної діяльності особистості поряд із знаннями іноземних мов відіграє велику роль сформований високий рівень самоосвітньої компетентності, проте, недостатня розробка теоретико - методичних засад формування та розвитку самоосвітньої компетентності у процесі навчання в технічному ВНЗ майбутніх інженерів негативно може позначатися на процесі їхнього фахового становлення. Крім того під час навчання соціально-наукових та гуманітарних дисциплін, як зазначають Дедюліна М.А., Ороєв Н.А., Папченко Е. В., Полікарпов В. С., відбувається зняття суперечності між людиною та технікою, людиною та природою, так як воно дає такий рівень професійної культури, зокрема майбутнім інженерам, який дозволяє ще на етапі проектування мінімізувати негативні соціальні та

моральні наслідки їх діяльності, формує здатність до адекватної оцінки та прийняття правильного рішення в критичній ситуації, актуалізує людський, а не лише технічний сенс інженерної професії.

I. Родигіна формування самоосвітньої компетентності розуміє як стимулювання самоосвітньої діяльності, керування самостійною та самоосвітньою роботою, відслідковування динаміки розвитку, а також допомогу у створенні та здійсненні програми самоосвіти та самореалізації суб'єктів навчального процесу [3, с. 34–36].

М. Ольховська, вивчаючи специфіку формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців, термін «формування самоосвітньої компетентності» розуміє як єдність, взаємопроникнення двох процесів: зовнішнього педагогічного впливу викладача на студента з метою засвоєння ним самоосвітніх знань, умінь і навичок та внутрішнього процесу самовдосконалення особистості майбутнього фахівця [4, с. 85–86].

Отже, розвиток самоосвітньої компетентності студентів під час навчання іноземної мови у технічному ВНЗ має відбуватись: по-перше, на бажанні до поглиблення своїх знань, мотивації до здобуття умінь і навичок в міжособистісному спілкуванні; по – друге, на здатності до самостійної роботи, її самоорганізації.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку освітніх систем чільне місце займає самостійна робота студентів в умовах застосування інноваційних педагогічних технологій. У зв'язку зі скороченням кількості аудиторних годин актуальності набувають ті засоби і методи навчання, які дозволяють викладачеві збалансувати нестачу аудиторного часу. У процесі вивчення іноземної мови студентами у ВНЗ вагомих обсяг часу відводиться самостійному опрацюванню та набуттю лексичної та граматичної компетенцій. Викладачі під час аудиторних занять мають збуджувати у студента мотивацію до поглибленого опанування іноземної мови, до організації ефективної самостійної роботи дома з застосуванням різних джерел інформації. Організація самостійної навчальної діяльності має бути спрямована на розвиток самоосвітньої компетентності студентів, таких її компонент (компетенцій), які майбутній фахівець буде застосовувати в своїй професійній діяльності і усіх соціальних сферах.

У період, коли інноваційний рух втрачає свою однорідність, перспективною стає технологія, яка виступає змістовним узагальненням, що вбирає в себе смисл розгалужень педагогічних технологій, в яких студент є суб'єктом навчання, зазначають І. Прокопенко та В. Євдокимов [5].

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні використання електронної комунікації є важливим, пріоритетним напрямом здійснення самостійної роботи студентами, забезпечує комунікацію між викладачем і студентом у форматі дистанційного навчання. Але, як показує наш досвід, лише 18% студентів-першокурсників здатні у процесі виконання домашніх завдань з англійської мови, самостійно знайти корисну інформацію в Інтернеті, зокрема для самостійної роботи з набуття лексичної та граматичної компетенцій.

Серед інноваційних педагогічних технологій чільне місце у набутті компетенцій самостійної роботи займають ігрові форми навчання, кейс-методи, проектні технології. Особливе місце в новітніх педагогічних технологіях для занять з першокурсниками технічних ВНЗ слід виокремити створення самими студентами мультимедійних презентацій, мовного портфолію, які є об'єктивними методами оцінювання самостійної роботи студента у процесі вивчення іноземної мови.

Нами пропонується ідея інтеграційних (одночасно використовуються міжпредметні зв'язки) занять з тем технічного перекладу, де студенти мають презентувати навчальний матеріал зі спеціальних або фундаментальних дисциплін англійською мовою. Обговорення буде відбуватись у формі наукового семінару, або конференції. Наприклад, сумісно з викладачами вищої математики розроблено симуляційну гру «Міжнародна наукова конференція: Застосування диференціальних рівнянь у розв'язку технічних задач». Учасникам пропонуються ролі науковців інших країн та перекладачів. Впровадження таких занять має за мету розвиток комунікативної, інформаційно-аналітичної, лексичної, граматичної компетенцій та складових самоосвіти. Заняття планується проводити під час останньої лекції з розділу «Диференціальні рівняння» вищої математики у 2 семестрі 1 курсу навчання сумісно з заняттям із іноземної мови в присутності всіх груп потоку дисципліни «вища математика» в присутності викладачів англійської мови усіх підгруп. Стимуляційна система основана на балах колоквиумів відведених для вивчення розділу з вищої математики та тем із англійської мови. Аналіз результатів із обговоренням помилок з обох дисциплін обов'язковий і проводиться на основі протоколів гри (форми розроблено) кожного викладача.

Крім того, ми адаптували ідею створення мовного портфолію, що включає три обов'язкові компоненти: мовний паспорт, мовна біографія, мовне досьє, що запропонована О. М. Семенягою [6].

Маємо зазначити, що мовне портфолію має на меті формувати лексичну, граматичну та організаційну компетенції, розвивати навички самооцінювання, самоконтролю та самоаналізу.

Молода людина, закінчивши загальноосвітній навчальний заклад, уже має за плечима відповідний багаж життєвих та освітніх компетентностей. А оскільки вік студентства 17 – 22 роки, то тільки в стінах ВНЗ майбутній фахівець може в повній мірі розвинути або інколи сформувати з нуля рівень самоосвітньої компетентності. Самоосвітня компетентність майбутніх фахівців з технічною освітою займає вагоме значення у формуванні їхньої професійної компетентності, тому її розвиток має бути в полі зору викладачів усіх дисциплін, але особливо тих, які працюють з першокурсниками.

Висновки. Отже, в педагогіці немає єдиного підходу до визначення понять компетенції, компетентності та їх статусу відносно одна одної. Важливим на сьогодні залишається питання самоосвітньої компетентності, що є недостатньо висвітленим для студентів технічних ВНЗ. Розглядаючи процес викладання іноземних мов студентам технічних ВНЗ особливу увагу важливо приділяти розвитку компонент (компетенцій) самоосвітньої компетентності.

Враховуючи полікультурність суспільства, потребу співпраці та взаєморозуміння у фаховій сфері, компетентність володіння іноземною мовою та компетентність самоосвіти вимагають підвищення рівня їх сформованості на перших курсах навчання, як важливих складових професійної компетентності.

Сучасна ролі викладача у самостійній роботі студентів, які вивчають іноземну мову, характеризується, в першу чергу, формуванням позитивної мотивації студентів до організації власної навчальної самоосвітньої діяльності, розвитком уміння ефективно застосовувати різні джерела інформації, використовуючи можливості інноваційних педагогічних технологій та ресурси інформаційно-комунікаційного середовища.

На наступному етапі дослідження планується продовження розробок інноваційних технологій розвитку самоосвітньої компетентності та впровадження розроблених та адаптованих новітніх технологій в навчальний процес іноземної мови майбутніх фахівців системної інженерії, створення моделі розвитку самоосвітньої компетентності першокурсників системної інженерії з використанням новітніх педагогічних технологій.

Список використаних джерел:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
2. Сабадош Ю.Г. Сутність поняття самоосвітньої компетентності студентів ВНЗ та виокремлення її структурних компонентів для формування в процесі вивчення іноземних мов / Ю.Г. Сабадош // International scientific professional periodical journal "THE UNITY OF SCIENCE" March, 2017 / publishing office Beranových str., 130, Czech Republic – Prague, 2017; p.88 С. 750 С. 41 - 44
3. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 1. – С. 34–36.
4. Ольховська М. В. Специфіка формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-педагогів / Наукові праці. Випуск 161. Том 173. – С. 84–88.
5. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология.– Сб. статей:– Ялта: РИО ГПА, 2015.– Вып.47.– Ч. 4 – 192 с.
6. Семеняга О. М. Впровадження інноваційної технології мовного портфоліо для формування самоосвітньої компетентності. Матеріали III Міжнар. наук.-метод. конференції «Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ» – Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2013.– 196 с. (Електронний ресурс). – Режим доступу: www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2013/abstracts_conf_2013_april.

УДК 373.5.091.33-027.22:821.161.2.09

О. А. Пойда, м. Вінниця, Україна / O. A. Poida, Vinnitsa, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ МЕТОДИЧНОГО КОЛАЖУ «ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ» У ФОРМАТІ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

***Анотація.** У статті визначено ефективність лабораторних занять у методичній освіті майбутніх учителів-словесників, проаналізовано сучасні дослідження щодо організації роботи студентів-філологів під час їх проведення, висвітлено особливості підготовки і проведення такої інноваційної форми роботи, як методичний колаж, що кілька років поспіль успішно впроваджується в навчальний процес в курсі «Методики навчання української літератури». Цінність дослідження в тому, що запропонований вид лабораторного заняття, апробований викладачами кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, детально описано вперше. Автор не лише розробила алгоритм підготовки та проведення такого заходу, а й описала організацію самостійної роботи студентів-філологів в реалізації випереджувючих завдань задля успішного прилюдного захисту проєктів. У статті запропоновано зразки випереджувючих завдань, критерії оцінювання проєктної діяльності студентів, наведено приклади тощо. В роботі також приділено увагу найбільш поширеним у шкільній практиці формам позакласної роботи з літератури, зокрема: літературний КВК, літературно-музична композиція, літературний брейн-ринг, літературний диспут, заочна (віртуальна) екскурсія, читацька конференція тощо. Важливим є також те, що описана технологія максимально наближена до умов шкільної лабораторії, а отже дає змогу студентам набутти практичних умінь та навичок в організації позакласної роботи.*

Ключові слова: Методика навчання літератури, лабораторне заняття, методичний колаж, позакласна робота, проект, віртуальна екскурсія, літературний диспут, літературно-музична композиція, читацька конференція, літературний КВК, літературний брейн-ринг.

Abstract. The article features the effectiveness of laboratory classes in methodological education of future philology teachers, analyzes modern approaches to organizing the work of philology majors during these classes, elucidates the peculiarities of preparing and conducting such an innovative activity as methodological collage which has been successfully implemented in the course of "Methodology of teaching Ukrainian literature". This study is of particular significance due to the fact that it is the first time that this type of laboratory class suggested and approved by the lecturers of the department of methodology of philology and stylistics of the Ukrainian language of Vinnytsia state pedagogical university has been elaborately described. The author has not only developed an algorithm of preparing and conducting this kind of activity but also described the organization of self-study of philology majors in completion of advanced tasks for successful public presentation of projects. The article presents samples of advanced tasks, assessment criteria for students' project activity, examples etc. The article also focuses on those extracurricular activities on literature studies that are most common in school practices: literary humor contest, literary music composition, literary brain-ring, literary dispute, virtual excursion, reading conference etc. It is important that the technology that is being described relates directly to the conditions of the school laboratory and thus enables students to acquire practical skills essential for organizing extracurricular activities.

Key words: methodology of teaching literature, laboratory class, methodological collage, extracurricular activities, project, virtual excursion, literary dispute, literary music composition, readers' conference, literary humour contest, literary brain-ring.

Постановка проблеми. Сучасний випускник-філолог педагогічного закладу вищої освіти повинен мати такий рівень компетентностей, який дасть йому можливість вповні реалізувати предметну мету, зокрема «формування компетентного читача... розширення культурно-пізнавальних інтересів школярів; сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню...». [7, с. 3]. При підготовці майбутнього учителя-словесника слід створити умови, аби студенти мали змогу максимально набути не лише знання з фахових дисциплін, а й практичні уміння та навички. Реалізувати це завдання покликані лабораторні заняття з методики навчання літератури. У форматі їх проведення важливо акцентувати увагу не лише на важливості навчального процесу в школі, а й на позакласній роботі, оскільки саме при її проведенні відбувається розширення діапазону знань школярів, реалізуються розвивальна та виховна мета, що сприяє гармонійному розвитку особистості, адже «словесник протягом усього свого життя є ще й вихователем у широкому розумінні цього слова» [5, с. 2].

Аналіз попередніх досліджень. У сучасному науковому світі велику увагу приділено впровадженню інноваційних технологій в освітній процес, зокрема проблеми інноваційних стратегій досліджують науковці: Т. Волоковська, І. Дичківська, Дж. Дьюї, О. Коберник, Т. Коляда, А. Коржуєв, Л. Овчаренко, Н. Оганесян, Л. Пироженко, О. Пометун, І. Підласий, З. Таран, Л. Хіхловський, Т. Яценко та багато інших. Аналіз наукових напрацювань дав можливість з'ясувати, що питання організації та проведення лабораторних занять з методики навчання літератури розглядають вчені-методисти Л. Башманівська, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, О. Семенов, Г. Токмань та ін. Досить ґрунтовно розглядається проблема організації позакласної роботи з української літератури, зокрема цьому присвячені праці таких науковців, як В. Андрусенко, Т. Бабійчук, Л. Базиль, Т. і Ф. Бугайко, Н. Волошина, О. Куцевол, А. Лісовський, А. Мельник, В. Неділько, Є. Пасічник, О. Петрович, С. Пультер, Н. Савчук, А. Ситченко, Б. Степанишин, Г. Токмань.и

Незважаючи на значну кількість наукових напрацювань, вважаємо за необхідне звернути особливу увагу на можливість впровадження в систему лабораторних занять нових форм роботи, зокрема методичного колажу, про який коротку інформацію знаходимо у статті О. Петрович [3, с. 213].

Мета статті. Розкрити особливості організації й проведення такої інноваційної технології, як методичний колаж, довести ефективність застосування його у формуванні практичних умінь та навичок студентів під час вивчення дисципліни «Методика навчання літератури».

Виклад основного матеріалу. Лабораторне заняття – це «форма навчального заняття, за якою студенти під керівництвом викладача особисто проводять натурні та імітаційні експерименти з метою практичної перевірки й підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни» [1, с. 304]. Специфіка їх полягає в стимулюванні розвитку спостережливості, дослідницьких здібностей, ініціативи, креативності, навичок самостійної діяльності тощо. О. Куцевол виокремлює «такі різновиди лабораторних занять з методики викладання літератури: а) спостереження, б) апробація власних методичних розробок, в) вивчення передового досвіду» [2, с. 191].

Саме заняття-апробація в університетській лабораторії дає можливість створити для студентів умови, наближені до шкільної практики. Відповідно, майбутні словесники під керівництвом викладача на підготовчому етапі розробляють конспект уроку (сценарій позакласного заходу), представляють його на основному етапі, а уже коригування апробованої моделі задля вдосконалення відбувається на підсумковому етапі через самоаналіз чи взаємоаналіз. Значна частина лабораторних занять-апробацій відведена для представлення та аналізу навчальних ситуацій, передбачених у конспектах уроків, розроблених як випереджуючі завдання. Однак варто пам'ятати про ще один компонент навчального процесу – позакласну роботу, яка «є одним з елементів навчально-виховної системи з літератури, і водночас становить певну систему» [8, с. 299]. Щоб студенти мали можливість набувати максимум умінь

та навичок у реалізації її завдань, слід спланувати такі форми роботи, під час виконання яких майбутні словесники навчаться розробляти «види літературної діяльності учнів освітньо-виховного характеру, які організовують і проводять в позаурочний час» [6, с. 123].

Так, Г. Токмань поділяє форми позакласної роботи з літератури на індивідуальні, групові та масові. Щодо останніх, то серед них науковець, насамперед, називає тиждень української літератури, олімпіади, читацьку конференцію, літературний вечір, фольклорні свята, походи, екскурсії, поїздки літературними місцями, фольклорно-краєзнавчі експедиції, а також рекомендує впроваджувати інтелектуальні ігри типу «КВК», «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг», «Х-фактор», «Читають всі» тощо [6, с.123–135].

Оскільки формат лабораторних занять з методики літератури обмежений певною кількістю годин, що не дає змоги виділити значну їхню частку для апробації різних видів позакласної роботи, викладачами кафедри методики філологічних дисциплін факультету філології й журналістики імені Михайла Стельмаха ВДПУ імені Михайла Коцюбинського у 2010 році здійснено вдалий експеримент – підготовка та прилюдний захист проектів у формі методичного колажу на тему «Організація позакласної роботи в системі літературної освіти учнів». Зокрема старший викладач О. Пойда та асистент Л. Цибульська під керівництвом завідувача кафедри, докт. пед. наук, проф. О. Куцевол розробили алгоритм підготовки, організації та проведення такого заходу, тематику, завдання, вимоги до групових проектів та їх презентацій, критерії оцінювання, вимоги до роботи журі та лічильної комісії, підготували мультимедійну презентацію, визначили номінації тощо.

«Енциклопедія сучасної України» дає таке визначення поняття: «Колаж (від франц. collage – наклеювання) – технічний прийом в образотворчому мистецтві, що полягає у наклеюванні на будь-яку основу відмінного від неї матеріалу у вигляді абстрактної, асоціативної або сюжетної композиції. К. використовують для досягнення ефекту несподіваності, парадоксальності, змістової та емоційної багатозначності, образної гостроти. К. використовують для посилення естет. ефекту...» [4].

У широкому сенсі цього слова колаж трактують як різнометну інформацію. Отже, така форма проведення лабораторного заняття дає змогу поєднати позакласні заходи різні за типами та тематикою, але єдиних у своєму навчально-виховному спрямуванні.

Розглянемо специфіку її підготовки та проведення. Мета: ознайомитись із видами позакласної роботи з літератури; навчити складати сценарії позакласних заходів; набувати практичних умінь проведення різних видів позакласної роботи, продовжити практику роботи в групах; набувати практичних навичок у виконанні проектної діяльності. В результаті такої діяльності студент повинен знати: роль позакласної роботи в літературно-естетичному розвитку школяра, види позакласних заходів, методику їх організації і проведення; студент повинен вміти: складати сценарії проведення позакласних заходів, добирати відповідний матеріал з фахової літератури, працювати у групах тощо.

Оскільки виконання проекту потребує багато часу для підготовки, то заздалегідь, не менше, ніж за 2-3 тижні, групи отримують список рекомендованої літератури, питання для самопідготовки та випереджувальні завдання. Наведемо зразки запитань та завдань для індивідуальної самопідготовки:

- Прокоментуйте значення позакласної роботи у літературно-естетичному розвитку учнів.
- Які види позакласних заходів виокремлюють в науково-методичній літературі?
- Як організувати позакласну роботу з української літератури?
- Підготовка вчителя до проведення позакласних заходів.
- Роль наочності в організації й проведенні позакласних заходів.
- Опишіть технологію створення мультимедійної презентації виховного заходу.
- У чому полягає інноваційний підхід до організації й проведення виховного заходу?

Випереджувальні завдання для групи:

- а) з фахової літератури виписати вимоги до проведення кожного виду позакласної роботи (завдання виконують студенти індивідуально), обговорити разом у групі і спільно створити схему-алгоритм підготовки та реалізації заданого позакласного заходу, оформити у вигляді мультимедійної презентації, плакату чи за допомогою іншого виду наочності,
- б) створити груповий проект позакласного заходу з літератури.

Форму реалізації проекту обирають шляхом жеребкування, зокрема можна запропонувати такі: літературно-музична композиція, літературний КВК, літературний брейн-ринг, віртуальна (заочна) літературна екскурсія, читацька конференція, літературний диспут, літературна вітальня тощо. Тематику позакласних заходів варто щороку оновлювати, орієнтуючись на ювілейні дати від дня народження митців слова, актуальність проблематики художнього твору, дискусійність тощо. Ефективним також буде такий захід, якщо поєднати реалізацію позакласної роботи із вивченням літератури рідного краю (це дасть можливість життєтворчістю письменників-земляків). Зазначимо, що у процесі підготовки методичного колажу із кожною групою викладач проводить консультації, знайомиться зі сценарієм, відвідує репетиції, однак лише дає певні рекомендації, залишаючи відкритий простір для самостійної роботи студентів. Це сприятиме максимальній реалізації їхнього творчого потенціалу.

Наведемо приклад картки із випереджувальними завданнями:

Вид презентації: **Літературний КВК**

Орієнтовна тематика: **Розвиток української драматургії й театру у II пол. XIX ст.**

Завдання для групи:

1. Ознайомитися з методикою організації і проведення зазначеного типу позакласного заходу.
2. Обрати тему (орієнтовна чи власна).
3. Скласти сценарій.
4. Підготувати для презентації на аудиторію.
5. Бути готовим для обговорення проведеного заходу.
6. Оформити схему-алгоритм (плакат / мультимедійна презентація) з основними вимогами до зазначеного виду позакласного заходу.

Вимоги до проекту: максимальна задіяність всіх студентів академічної групи, актуальність теми заходу, відповідність вимогам науковців-методистів до організації і проведення обраного виду заходу, рівень представлення заходу.

Слід планувати для оприлюднення не більше 6 проектів, відвівши до 20 хвилин для кожної групи. Захист складається із двох частин: теоретична – представлення схеми-алгоритму (до 5 хв.), практична – презентація фрагменту (до 15 хв.). Захист проекту оцінюється компетентним журі, до якого можуть входити як кращі студенти, так і магістри, очолювати його має викладач (аспірант). Члени журі отримують бланки оцінювання проектів, які після оголошення оцінок передаються лічильній комісії.

Заняття слід розпочинати зі вступного слова викладача, у якому, насамперед, ведеться діалог із аудиторією про дефініцію «методичний колаж», чому саме така форма обрана для захисту проектів, а також варто запропонувати студентам обговорити питання «Що я очікую від сьогоднішнього заходу?». Далі шляхом жеребкування визначається почерговість представлення проектів. Рефлексію можна провести за допомогою запитань «Чи виправдалися очікування від заняття? Які почуття та думки виникли?». Методичний колаж завершується озвученням підсумків голосування, оголошенням переможців та врученням дипломів (грамот). Варто виділити номінації «Багатогранність і глибина проникнення у проблему позакласного заходу», «Кращий науково-методичний підхід до реалізації мети позакласного заходу», «Креативний підхід до організації позакласного заходу», «Естетика представлення проекту» тощо.

У 2016-2017 н.р. до проведення методичного колажу долучилась асистент О. Петрович, яка згодом описала фрагмент сценарію літературно-музичної композиції, присвяченої М. Стельмаху, а також подала таблицю критеріїв оцінювання проекту позакласного заходу групи [3, с. 213].

Пропонуємо схему-алгоритм (скрін) літературно-музичної композиції, розроблений студентами групи 4-БУР (2017-2018 н. р.) у вигляді інфографіки, в якій всі кнопки активні.



Користуючись такою візуалізацією інформації, спікер проекту, поступово відкриваючи прихований текст, дав визначення літературно-музичної композиції, прокоментував її специфіку та етапи реалізації, швидко і чітко представивши комплексну інформацію.

Про ефективність проведення методичного колажу свідчать публікації в університетській газеті «Педагог», а також на сайті університету, зокрема стаття В. Бевзи від 28 листопада 2012 р. [9].

Висновки. Отже, обрана форма проведення лабораторного заняття дає змогу об'єднати різні за типами та тематикою форми позакласної роботи, навчати студентів співпрацювати в групах, виконуючи спільно проекти, стимулює до самостійної діяльності, допомагає розкрити креативний потенціал майбутніх учителів-словесників.

Список використаних джерел:

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
2. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури. Монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
3. Петрович О. Б. Літературні вечори як форма літературно-краєзнавчої позакласної роботи / О. Б. Петрович // Михайло Стельмах у новітніх парадигмах наукового знання : зб. Матеріалів Всеукр. наук-практ. конф., присвяч. 105-річчю від дня народж. письменника / гол. ред. О. Куцевол [та ін.]. – Вінниця : Нілан– ЛТД, 2017. – С. 209-217.
4. Скляренко Г. Я. Колаж // Енциклопедія сучасної України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=4447
5. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя / Б. І. Степанишин. – К. : РВЦ "Проза", 1995. - 254 с.
6. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 309 с.
7. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електр. рес.]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf>
8. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури у школі: Навч. посіб. / Ф. М. Штейнбук – К. : Кондор, 2007. – 316 с.
9. <https://vspu.edu.ua/index.php?event=197>

УДК 378.091.12.012.011.3-051:336.7

Л.С.Покудіна, м. Львів, Україна / L. Pokudina, Lviv, Ukraine
pokudina@i.ua

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ВПРОВАДЖЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІНАНСІВ, БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ ТА СТРАХУВАННЯ

Анотація. Для економічних галузей знань, економічної науки і освіти інститут міждисциплінарності є особливо актуальним. Упровадження міждисциплінарного підходу у навчальний процес підготовки майбутнього бакалавра з фінансів, банківської справи та страхування передбачає розширення у структурі навчальних програм дисциплін професійної підготовки міждисциплінарного компонента, розроблення навчально-методичного забезпечення, що сприяє реалізації міждисциплінарного підходу у процесі підготовки фахівця.

У статті висвітлено проблеми застосування міждисциплінарного підходу до професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування. У процесі наукового дослідження було визначено рівні готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та критерії сформованості професійних компетентностей. Ґрунтуючись на результатах констатувального експерименту, ми виявили низку недоліків у процесі фахової підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування. З метою їх усунення було визначено педагогічні умови, втілюючи та дотримуючись яких зроста позитивна динаміка рівня сформованості професійних компетентностей майбутніх фахівців фінансової сфери, про що свідчать результати формувального експерименту.

Ключові слова: міждисциплінарність, міждисциплінарний підхід, професійна підготовка, інтегративний підхід у професійній освіті, професійна компетентність, педагогічний експеримент, організаційно-педагогічні умови.

Abstract. For economic disciplines, economics and education institute of interdisciplinarity is particularly important. Introduction of multidisciplinary approach in the educational process of preparing the financier would expand in the structure of educational programs in specialized disciplines of interdisciplinary component, developing teaching which contributes to the interdisciplinary integration in the training.

The article reveals the problems of applying the interdisciplinary approach to the vocational training of future bachelors in finance, banking and insurance. In the course of the scientific research, the level of readiness of future specialists for professional activity and the criteria for the formation of professional competence have been determined. Based on the findings of the qualifying experiment, we have identified a number of shortcomings in the process of the training of future bachelors in finance, banking and insurance. In order to eliminate them, the pedagogical conditions have been defined. Realizing and adhering to these conditions the positive dynamics of the level of professional competence formation of future specialists in the financial sphere has increased, as evidenced by the results of the forming experiment.

Key words: *interdisciplinarity, interdisciplinary approach, vocational training, integrative approach in vocational education, professional competence, pedagogical experiment, organizational and pedagogical conditions.*

Постановка проблеми. Міжнаукова інтеграція і взаємопроникнення наук у сучасному суспільстві набувають все більшої популярності, а міждисциплінарність стає головною особливістю сучасної науки. Тому не дивно, що міждисциплінарні дослідження стають дедалі актуальнішими і у галузі освіти.

Перебудова економічної освіти неможлива без зміни формату, збагачення методології досліджень, наповнення її інструментарієм міждисциплінарного характеру. Серед науковців і педагогів вищої школи триває пошук механізму удосконалення методики викладання, підвищення ефективності форм і методів навчання на засадах міждисциплінарного підходу.

Аналіз попередніх досліджень. У рамках дослідження був проведений аналіз наукової літератури, який виявив значний інтерес науковців до феномену міждисциплінарності в навчальному процесі. Вагомий внесок в обґрунтування поняття міждисциплінарної інтеграції здійснили українські й зарубіжні дослідники М.Антонов, М.Данилов, С.Касіянець, І.Огородников, Е.Остапенко, О.Шмідт, Г.Юрков, О.Яковенко та інші. Сучасний стан дослідження цієї проблеми висвітлений у працях І.Зверева, Є.Іванченко, Л.Кулагіна, В.Максимової, О.Савченко, М.Сорокіна, С.Тадіяна, В.Федорової тощо.

Значна кількість досліджень, присвячених проблемам міждисциплінарності знань, зокрема і в економічній галузі, та формуванню професійних компетентностей у майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування свідчить про актуальність та значущість означеної проблеми у системі вищої освіти.

Метою статті є розкриття особливостей експериментального дослідження із вивчення й оцінка впливу структурно-функціональної моделі та виокремлених організаційно-педагогічних умов на якість підготовки до професійної діяльності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування на засадах міждисциплінарного підходу.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз проблеми формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери та вивчення сучасних підходів до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів дали можливість попередньо розробити модель формування готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування на засадах міждисциплінарного підходу, упорядкувати принципи, виділити педагогічні умови, визначити критерії, за якими можна оцінити рівень сформованості професійних компетентностей майбутніх фахівців, що потребує експериментальної перевірки.

Науковці визначають експеримент у педагогічній діяльності як комплексний метод дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези; вбачають таку організацію процесу, яка б давала можливість бачити зв'язки між досліджуваними явищами без порушень його цілісності; дає можливість перевірити ефективність тих чи інших інновацій в галузі навчання, порівняти значущість різних факторів у структурі педагогічного процесу і обрати найкраще (оптимальне) для відповідних ситуацій їх поєднання, виявити необхідні умови реалізації певних педагогічних завдань [1,2].

Основними етапами проведення педагогічного експерименту були:

1) підготовчий етап, який передбачав: виявлення актуальних проблем професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування, що вимагають вирішення за допомогою експерименту; постановку проблеми дослідження; визначення предмету і об'єкту дослідження; вивчення науково-методичної літератури з проблеми дослідження;

2) дослідницький етап, який включав констатувальний, формувальний та контрольний експерименти.

Констатувальний експеримент був спрямований на:

– визначення вимог роботодавців до рівня професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування;

– встановлення фактичного рівня сформованості професійних компетентностей у майбутніх фахівців-фінансистів у вищих навчальних закладах (володіння професійними знаннями, уміннями і навичками в умовах існуючої традиційної системи навчання) та відповідність їх вимогам роботодавців;

– аналіз стану дослідження проблеми підготовки бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу в педагогічній теорії та практичній діяльності вищих навчальних закладів;

– аналіз сучасних підходів у науковій (педагогічній та психологічній) літературі щодо визначення структури готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування на засадах міждисциплінарного підходу;

– визначення та теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних засад підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу (педагогічних умов, принципів, підходів, змістових складових, критеріїв якості професійної підготовки майбутніх фінансистів, рівнів сформованості професійних компетентностей).

Формувальний експеримент проводився з метою перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов та розробленої моделі формування готовності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до

професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, функціонування якого ґрунтується на визначених організаційно-педагогічних засадах та виявленні рівня сформованості професійних компетентностей студентів.

Мета контрольного експерименту – підтвердження достовірності результатів, отриманих під час формуального експерименту. Для виявлення результатів формуального впливу відбувалося порівняння результатів контрольної та експериментальної груп. Зібраний матеріал використовувався в подальшій статистичній обробці.

В основу дослідження було покладено припущення (гіпотеза дослідження) про те, що якість професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування у вищих навчальних закладах і рівень сформованості їх професійних компетентностей зростатиме за умови впровадження в діяльність ВНЗ професійно-орієнтованого освітнього середовища шляхом моделювання професійних ситуацій та міждисциплінарних курсів й орієнтації змісту професійної підготовки на формування комплексу знань, умінь та навичок з фінансово-економічної діяльності засобами міждисциплінарних зв'язків;

Виходячи із гіпотези і завдань дослідження був проведений дослідницький етап експерименту.

Завдання констатувального експерименту передбачали:

1) визначити основні вимоги, які висувають роботодавці до професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування;

2) визначити рівень задоволеності роботодавців якістю професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю;

3) визначити рівень задоволеності самих студентів якістю професійної підготовки під час навчального процесу та при проходженні практик;

4) з'ясувати рівень використання викладачами фахових дисциплін міждисциплінарних зв'язків у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування.

З метою визначення вимог роботодавців – керівників практик до рівня професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування було проведено бесіди з роботодавцями. Основні вимоги, які висувають роботодавці до майбутніх бакалаврів виявлено за результатами бесід та анкетування:

- 92% опитаних визначають обов'язковим наявність теоретичних та практичних професійних навичок за фахом;
- 77% – здатність аналізувати інформацію, системність мислення та бажання до подальшого професійного зростання;
- 62% – уміння вирішувати проблемні ситуації професійного характеру;
- 45% – комунікативні вміння;
- 89% – навички роботи на комп'ютері та у мережі Internet;
- 92% – володіння навичками роботи з програмними продуктами професійного призначення;
- 64% – обізнаність в суміжних областях спеціальності, за якою навчаються.

Для проведення анкетування нами була адаптована анкета (уточнені формулювання і зміст питань, удосконалено структуру опитувальних листів, додано питання, пов'язані із темою дослідження), запропонована дослідницею Л. Максимовою [3, с. 257-263].

За результатами анкетування з'ясувалося, що:

– рівнем професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування, які проходять виробничу практику, задоволені лише 17% опитуваних роботодавців – керівників практики; задоволені, але не повною мірою – 39%; не задоволені – 16%; вагалися дати однозначну відповідь – 28% опитуваних;

– оцінка рівня професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування, який відповідає вимогам і побажанням роботодавців, показала, що 4% студентів мали дуже високий рівень підготовки, 7% – високий, 49% – середній, 33% – низький, 7% – дуже низький.

Отже, до основних недоліків, за оцінкою роботодавців, належать:

– відсутність уміння самостійно вирішувати проблемні ситуації професійного характеру, або надавати пропозиції до їх вирішення – 67%;

– недостатність практично-професійних навичок та умінь реалізовувати професійні завдання – 58%;

– недостатність аналітичних навичок для вирішення практичних завдань професійного характеру – 57%;

– недостатність теоретичних знань за фахом – 34%;

– брак комунікативних навичок при роботі з клієнтами та в робочій групі, досвіду письмового та усного спілкування – 29%;

– недостатність навичок орієнтації в інформаційному просторі для пошуку інформації, її обробки та аналізу для вирішення завдань професійного характеру – 33%.

Таким чином, на думку роботодавців, найважливіші якості практикантів, яких майбутнім фахівцями найчастіше не вистачає, це уміння вирішувати проблемні ситуації, практично-професійні навички та аналітичні навички для вирішення практичних завдань професійного характеру і, згідно оцінок роботодавців, найкращим свідченням ефективності роботи вищого навчального закладу є відповідність освітніх послуг потребам ринку. Роботодавці відчують потребу в прикладних знаннях та практичних уміннях випускників, тоді як вищі навчальні заклади зосереджуються на їх теоретичній підготовці.

Для з'ясування думки студентів 3 і 4 курсів щодо причин виникнення недоліків у їх професійній підготовці, які пов'язані зі змістом навчання і забезпеченням навчального процесу, професіоналізмом викладачів, змістом освітніх послуг, різними видами практик, було проведено їх опитування після проходження практик.

Перші питання анкети ставились з метою визначення сильних та слабких сторін навчання у вищих навчальних закладах та можливості їх покращення, із врахуванням двох чинників: оцінювання – рівень задоволеності та співставлення – ступінь важливості.

При складанні цих питань анкети було використано метод бенчмаркінгу (англ. benchmarking) – це процес визначення, розуміння і адаптації наявних прикладів ефективного функціонування організації з метою покращення власної роботи, який у сфері освітніх послуг стали використовувати з початком впровадження у вищій школі систем якості [4].

Проаналізувавши отримані результати опитування, ми змогли констатувати, що серед сильних сторін навчання в вузі старшокурсники вказали: зміст навчальних предметів циклу професійної та практичної підготовки, інформаційне забезпечення процесу професійної підготовки, доступ до комп'ютерного оснащення у навчальних аудиторіях, оснащеність та укомплектованість бібліотеки підручниками, посібниками та фаховими журналами, комунікативні уміння викладачів, форми поточного та підсумкового контролю знань студентів.

Особливої уваги заслуговувала інформація, відмічена респондентами як «не влаштовує», але «важливо»: методика проведення та зміст практичних занять, відсутність електронних варіантів навчальної літератури та фахових видань у електронному вигляді, методична підготовленість викладачів та уміння зацікавити навчальним матеріалом, використання на практичних заняттях програмних продуктів професійного призначення, вміння встановлювати зв'язок між теорією і практикою, вміння пов'язувати інформацію, отриману під час вивчення споріднених дисциплін, форми та методи проведення лекцій та практичних занять.

До недоліків у роботі викладачів студенти відносяться: одноманітні методи проведення занять; мала кількість прикладів професійної спрямованості при викладанні навчального матеріалу; неактуальність методичного забезпечення навчальних дисциплін; недостатній рівень готовності викладачів для використання на практичних та лабораторних заняттях програмних продуктів професійного призначення. До сильних сторін роботи викладачів студенти віднесли об'єктивну оцінку знань студентів й доступність викладачів щодо надання консультацій та порад.

На питання щодо форм активного та проблемного навчання, які найбільш ефективно використовувались викладачами при проведенні навчальних занять, 77% майбутніх фінансистів відзначили виконання проектів в малих групах, 64% – рольові та ділові ігри, 74% – виступи з доповідями та презентаціями.

Узагальнення оцінки студентів якості викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки показало, що 69% майбутніх бакалаврів оцінюють рівень відповідності змісту дисципліни вимогам до професійної діяльності як середній; щодо використання активних форм навчання (ділові ігри, тести, тренінги, дискусії тощо) 64% відзначають як середній; 61% студентів оцінюють рівень використання проблемних ситуацій професійного характеру як низький; 71% студентів оцінюють рівень використання електронної пошти/viber/skype для консультування з викладачем як високий. Щодо використання альтернативних засобів зв'язку із викладачем для консультування та вирішення проблемних завдань більшість опитаних позитивно відзначають можливості використання хмарних технологій у навчальному процесі.

Отже, здійснення міждисциплінарної інтеграції на стику дисциплін професійного спрямування та інформаційно-комунікативних технологій відповідає вимогам часу і є необхідною умовою якісної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Таким чином, у сучасних умовах виявляється необхідність оновлення вищої економічної освіти, внесення змін у її організацію й зміст. Теоретичні передбачення щодо необхідності впровадження міждисциплінарного підходу до професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування підтверджені нами засобами анкетування суб'єктів освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2008. – 278 с.
2. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська. – К. : НАКККІМ, 2011. – 314 с.
3. Максимова Л.П. Організаційно-педагогічні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікативних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / Лариса Петрівна Максимова. – Кременчук, 2015. – 296 с. – Режим доступу: <http://duan.edu.ua/uploads/spetsializovana-rada/13973.pdf>. – Назва з екрана
4. Князев Е.А., Евдокимова Я.Ш. Бенчмаркінг для вузов: Учебно-методическое пособие. - М.: Университетская книга, Логос, 2006. – 208с.

УДК [378.147.091.33:001.895]:81'25

Г. Плахотнюк, Вінниця, Україна / Ganna Plakhotniuk, Vinnytsia, Ukraine

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Анотація. В умовах доби інформатизації, завдання викладача у підготовці перекладача – активізувати пізнавальну діяльність студентів, залучаючи сучасні педагогічні технології – інформаційні, а саме комп’ютерні інновації, інтернет-ресурси. Інформатизація перекладацької діяльності є найважливішим механізмом реформування освітньої системи, яка спрямована на підвищення якості й доступності та ефективності в освіті. З підвищенням якості підготовки фахівців на основі використання в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій підвищуватиметься творча та інтелектуальна складові навчальної діяльності студентів, спостерігатиметься інтеграція різних видів освітньої діяльності у просвітницький досвід перекладача, удосконалюватиметься програмно-методичного забезпечення навчального процесу.

У нашій статті подано текстуальний перерозподіл інформації стосовно засобів ІКТ, оскільки у вивченні іноземної мови ефективність освітнього процесу полягає у поєднанні можливостей інтерне-книги, аудіо та відео. Інтернет мережі є джерелом нескінченної кількості автентичних іншомовних текстів. Перекладацька діяльність на етапі розкриття іншомовних текстів, на відміну від традиційних засобів навчання, за допомогою ІКТ подається у вигляді аудіо, відео й анімації, що значно полегшує її сприйняття та засвоєння.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, інформаційні технології, інтернет мережі, навчальна діяльність, компетентність, освітнє середовище.

Annotation: In the age of informatization, the task of a teacher in the preparation of an interpreter is to intensify cognitive activity of students, involving modern pedagogical technologies - information, namely, computer innovations, Internet resources. Informatization of translation activity is the most important mechanism for reforming the educational system, which aims at improving the quality and accessibility and efficiency of education. With the increase of the quality of training specialists based on the use of modern information technologies in the educational process, the creative and intellectual components of the students' educational activities will be enhanced, the integration of different types of educational activities into the educational experience of the translator will be improved, and the programmatic and methodological support of the educational process will be improved.

In our article, the textual redistribution of information on ICTs is provided, because in the study of a foreign language the effectiveness of the educational process is to combine the capabilities of inter-book, audio and video. The Internet is the source of an infinite number of authentic foreign languages. Translation activities at the stage of the disclosure of foreign language texts, in contrast to the traditional means of teaching, through ICT is presented in the form of audio, video and animation, which greatly facilitates its perception and assimilation.

Key words: vocational and pedagogical competence, information technologies, Internet networks, educational activity, competence, educational environment.

Постановка проблеми. Говорячи про формування професійно-інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, часто згадували таке поняття як «інноваційне освітнє середовище» в контексті тих вимог, що висуває суспільство і держава до професійної особистості майбутнього перекладача. Класифікуючи ці вимоги, можна відзначити, що вони пов’язані з наявністю різних компетенцій, і постає питання про те, які з цих компетенцій найбільш затребувані в контексті підготовки майбутніх перекладачів. Серед цих вимог можна виділити такі: в сферах педагогічної, культурно-просвітницької і дослідницько-наукової діяльності. Виходячи з них можна говорити про те, що соціальне замовлення диктує вищій школі виховання всебічно розвиненої особистості, здатної на розв’язання різних за трудністю професійних завдань. Проте довгий час навчання у вищих навчальних закладах було орієнтоване на одержання теоретичних знань, які потім мають інтегруватися в професійну діяльність під час проходження виробничої перекладацької практики, в процесі цього не простежувався зв’язок між теорією викладання і реальною обстановкою на занятті, з якою стикався майже кожний випускник класичного університету, вибираючи своєю професійною діяльністю роботу перекладача. Такий розрив і відсутність наступності між підготовкою майбутнього перекладача і власне практичною діяльністю перекладача зумовило проблему появи нових способів навчання студентів, розвитку тих умінь, які допомогли б їм на практиці в їхній професійній діяльності. Необхідність створення полікультурного іншомовного освітнього середовища класичного університету зумовлена інтеграційними процесами й активізацією міжкультурної взаємодії світу, що глобалізує, зміною статусу іноземної мови, стратегічним значенням сфери освіти для економічного і соціального розвитку держав.

Мета статті є з'ясування особливостей використання інноваційно-освітнього середовища в підготовці перекладачів.

Основний зміст викладу матеріалу. Проблеми використання інноваційно-освітнього середовища в підготовці перекладачів присвятили свої праці : І. Зимня [1], Й. Шумпетером [2], П. Друкер [3], М. Янг [4], Р. Фатхутдінов [5], Л. Гохберг [6], В. Онушкін [7], Є. Огарев [8].

Проблемами інноваційної діяльності в освітній галузі займалися зарубіжні та вітчизняні фахівці Р. Агарвала-Роджерс, В. Адольф, Г. Бекер, А. Бірюков, В. Бондар, Е. Брукінг, Л. Ващенко, Л. Водачек, М. Волинська, Л. Даниленко, І. Дичківська, Я. Домбровський, Н. Ільїн, В. Загвязинський, О. Козлова, І. Коладкевич, Дж. Коулман, А. Кругліков, В. Нечаєв, Н. Ладижець, В. Лазарев, Н. Лапін, О. Мармаза, Б. Мартиросян, І. Перлак, А. Пригожін, Е. Роджерс, П. Розенберг, В. Ротвелл, Г. Сиротинко, Б. Сазонов, Н. Степанов, В. Толстой, Н. Юсуфбекова та ін. виділяють два підходи до вивчення структури інноваційних процесів: предметно-феноменологічний або предметно-технологічний на рівні індивідуального нововведення, і також на рівні взаємодії окремих нововведень. У межах першого підходу інноваційний процес розділяється на декілька етапів:

- 1) етап виникнення нововведення. На цьому етапі відбувається народження нової ідеї в результаті наукових досліджень або миттєвого «осяяння»;
- 2) етап винаходу: етап створення нововведення;
- 3) етап нововведення: нововведення застосовується на практиці, відбувається його доопрацювання і з'являється ефект від його застосування;
- 4) етап поширення нововведення: відбувається широке впровадження нововведення в нові сфери;
- 5) етап панування нововведення: на цьому етапі нововведення перестає бути таким в результаті повсюдного його поширення, втрачаючи свою новизну;
- 6) етап завершується введенням ефективнішого нововведення;
- 7) етап скорочення масштабів застосування нововведення, у зв'язку із заміною його іншими альтернативами.

Вказані етапи можуть мати різну тривалість, а деякі етапи можуть бути відсутніми в зв'язку з конкретними особливостями інноваційного процесу.

В офіційних українських і міжнародних документах усе більш виразно простежується думка, що життєздатність та ефективність будь-якої цивілізації зумовлені привабливістю, що має її культура для інших країн, нині європейська система вищої освіти набуває всесвітнього рівня тяжіння, що відповідає екстраординарним культурним і науковим традиціям. У середині феномену освіта знаходиться шар культурних цінностей, отже, змістом освіти є вся культура людства: історичні традиції, ціннісні орієнтації, наукові знання, мистецтво, мова, дослідницька і творча діяльність, система «Зразків поведінки, свідомості людей, а також предметів і явищ у житті суспільства», причому, як відзначає І. Зимня, найбільш тісним варто визнати зв'язок освіти і культури, а саме: функцію «культурного відтворення людини або відтворення культури людини в суспільстві» [1, с. 64, 71].

Численні спроби реформування педагогічної освіти в країні часто закінчувалися безуспішно внаслідок того, що фахівці, що склали нові реформи, співробітники вищої школи і наукові діячі не могли об'єктивно судити про можливості та перспективи розвитку професійної освіти. Це привело до зниження престижності професії перекладача, відмова молодих фахівців працювати в умовах інформаційного суспільства, що змінюється. Головним чинником невдач в реформуванні освіти є відсутність загальних вимог до перекладача як з боку держави, так і з боку суспільства.

Для того, щоб визначити вплив інноваційного освітнього середовища на формування професійно-інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, варто дати визначення інноваційного середовища освітнього закладу, а також виявити особливості педагогічної діяльності в його умовах.

Поняття «інновація» вперше було введено австрійським науковцем-економістом Й. Шумпетером, який у своїх працях «Теорія економічного розвитку» та «Цикли ділової активності» під інновацією розумів процеси науково-технічних змін з метою створення й використання нових видів споживчих товарів, виробничих і транспортних засобів, нових ринків і форм організації промисловості. В процесі створення інновацій він виокремив три стадії: винаходи, нововведення, дифузії [2]. Нині є понад сотня визначень поняття «інновація», але для наших розробок важливі саме соціальні інновації, наукові основи і розвиток яких були закладені в 60-х роках ХХ ст. в працях зарубіжних економіста П. Друкера [3] і соціолога М. Янга [4].

Слово «інновація» має латинське походження і означає оновлення, зміну, введення чогось нового.

Наявні принципові розбіжності між новаціями й інноваціями. Під нововведенням розуміють практичне застосування інновації. Як відзначалося, «інновація» означає «введення новацій», а термін «новація» походить від латинського «novatio», що означає «оновлення», тобто процес. Тому, під новацією розуміють новий порядок, новий процес, новий метод, нову продукцію або технологію. Однак, найбільш вдалим є формулювання новацій, надане Р. Фатхутдіновим [5, с. 45], який зазначив, що «новація – це оформлений результат фундаментальних,

прикладних досліджень, розробок або експериментальних робіт у будь-якій сфері діяльності, який супроводжується підвищенням її ефективності». Як справедливо відзначив Ф. Янсен, «інновації – це одночасно прояв двох світів, а саме, світу техніки і світу бізнесу. Тільки тоді, коли до нововведень підключається бізнес, вони стають інноваціями» [6, с. 4].

Науковець Л. Гохберг пропонує власне визначення: «Інновації – це кінцевий результат інноваційної діяльності, що отримав втілення у вигляді нового або удосконаленого продукту, впровадженого на ринку, нового або удосконаленого процесу, що використовується в практичній діяльності чи в новому підході до соціальних послуг» [7].

Досить цікавими є твердження В. Онушкіна і Є. Огарева: «інновація – це процес часткових змін, що ведуть до модифікації окремо взятих цілей освіти або засобів і способів їх досягнення» [8, с. 65].

Під інновацією в освіті розуміють нововведення, призначене для вирішення проблемної ситуації з метою оптимізації навчального процесу, підвищення його якості чи організації сприятливих умов для засвоєння матеріалу студентами.

Отже, можна зробити висновок про те, що інноваційна педагогіка – система наукових знань, спрямована на вивчення інноваційних процесів в освіті, на впровадження інновації в освітній процес, а також підготовку перекладачів до інноваційної діяльності.

Останнім часом широкого розповсюдження набуло поняття «інтерактивне освітнє середовище» (interactive learning environment), яке визначається як веб-ґрунтоване середовище, що підтримує структуровану взаємодію між членами навчальної спільноти. Для утворення інтерактивного освітнього середовища необхідно, щоб інформаційно-комунікаційні ресурси узгоджувалися з процесами комунікації та діяльності, утворюючи деяку цілісність, інтегрувалися в єдину систему, за допомогою якої підтримується та спрямовується осмислене навчання. Суб'єкти й об'єкти освітнього процесу утворюють соціальну мережу, що ґрунтується на фізичній мережі.

Суттєвим моментом у створенні інтерактивного освітнього середовища є перехід від статичних інформаційних веб-сайтів до динамічних, які передбачають використання мультимедійних стимуляторів для навчання, простих навчальних модулів, складних дистрибутивних навчальних систем, електронних предметних курсів, відкритих дошок-порталів для членів навчальної спільноти та батьків, міжвузівських навчальних курсів. Інтерактивний підхід забезпечує включення всіх підрозділів університету до партнерських стосунків з адміністрацією, студентами, викладацько-професорським складом, вчителями шкіл міст та області, громадськими організаціями за допомогою інформаційних технологій. Ще одним важливим елементом інтерактивного освітнього середовища є створення електронної бібліотеки з набором програмних педагогічних засобів та навчального відео на CD- і DVD-дисках, комп'ютерних мереж (традиційних і безпроводних), ноутбуків для студентів і викладачів [9, с. 33-46].

Термін «середовище» використовується в різних галузях наукового знання, і не має точного тлумачення, вживаного для визначення його в цих сферах. У філософському глосарії середовище визначається як «зовнішній стосовно до системи простір, у взаємодії з яким у відкритих системах здійснюються процеси дисипації і самоорганізації». Середовище у філософській літературі визначають також як «умову, засіб і мету відтворюючої діяльності людини», а так само «сукупність умов і впливів, що оточують людину», сукупність природних і соціальних чинників, які можуть впливати прямо або побічно, миттєво або довготривало на життя і діяльність людей.

Середовище також впливає на розвиток і становлення особистості майбутніх перекладачів. На відміну від тих перекладачів, що вже працюють і здійснюють професійну діяльність на основі придбаних стереотипів поведінки перекладача, студенти є сприйнятливішими до формування професійної самосвідомості. В процесі виховання у студентів особистісно важливих професійних якостей немає необхідності змінювати їхнє уявлення про професійну діяльність, оскільки у них немає досвіду суб'єкта діяльності, зате є певна система поглядів на те, яким має бути майбутній перекладач. Якщо враховувати, що середовище вищої школи впливає на формування теоретичних і методичних знань студентів, то освітнє середовище робить вплив на визначення у майбутніх перекладачів власних поглядів на педагогічний процес і його структуру, на формування професійної спрямованості і самосвідомості себе як майбутнього професіонала.

Особлива роль соціальної спільноти як середовища людини відзначається також В. Рубцовим: «Ми говоримо і перебуваємо в людському середовищі, але для людини середовище – це світ, що не лише оточує її. Для людини це той світ, який є в її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язку, комунікації й інших процесах» [9, с. 93]. Науковець підкреслює те, що людина знаходиться всередині середовища, а не за його межами. В процесі цього вона – його активна частина і впливає на його характеристики. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток. Можна говорити про те, що між саморозвитком особистості майбутніх перекладачів і тим середовищем, в якому вона реалізує свої здібності, виникає зворотний взаємозв'язок.

Науковець В. Ясвін пропонує моделювати освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [10, с. 14]. В процесі цього науковець не лише говорить про суть освітнього середовища, а й пропонує його організувати й оцінювати, роблячи тим самим середовище механізмом управління.

Отже, поняття «середовище» не нове в педагогіці, проте воно не має однозначних трактувань і формулювань, оскільки розглядається різними авторами з різних позицій. Варто зазначити, що всі компоненти структури освітнього середовища взаємозв'язані, у зв'язку з чим в нашому дослідженні вона представлена як система, спрямована на становлення особистості викладача, який також впливає на середовище за допомогою своєї практичної діяльності.

Для створення інтерактивного навчального середовища необхідно, щоб інформаційно-комунікаційні ресурси узгоджувалися з процесами комунікації та діяльності, утворюючи деяку цілісність, інтегрувалися в єдину систему, за допомогою якої підтримується та спрямовується осмислене навчання. Суб'єкти й об'єкти навчально-виховного процесу утворюють соціальну мережу, що ґрунтується на фізичній мережі.

За ситуації, коли йде реформування системи освіти, модернізація її структури, змісту, технологій, пошук філософських і методологічних підстав для проведення реформ, – вплив середовища загострюється і її параметри (характеристики) роблять вирішальне значення на поведінку людини.

Необхідною складовою навчального середовища нового типу є обладнання (здебільшого – мультимедійна система), використовуване для забезпечення навчального процесу. Не менш важливою є складова середовища, якою опосередковано зміст навчання і управління процесом навчання, тобто електронні засоби навчального призначення, до яких належать програмні засоби навчального призначення, електронні бази даних з відповідним наповненням (бібліотеки електронної наочності, електронні довідники і словники тощо). Електронні засоби навчального призначення як підклас електронних освітніх ресурсів виконують кілька важливих дидактичних функцій, поєднуючи в собі: – засіб зберігання і відтворення змісту навчання; – засоби унаочнення навчального матеріалу; – модель (моделі) об'єктів вивчення; – середовище і засоби перетворювальної діяльності учнів над моделями об'єктів вивчення; – засоби організації управління навчальним процесом.

Отже, засадничі для нашого дослідження поняття «інновація», «середовище» досить розроблені в педагогічній теорії і практиці. Багато авторів близько підійшли до розуміння факту наявності особливого професійно-педагогічного середовища, в якому відбуваються інноваційні перетворення, а також до характеристики його впливу на педагогів. Це дозволило нам теоретично осмислити феномен інноваційного середовища і, отже, підійти до визначення цього поняття.

Проте розглядаючи інноваційне освітнє середовище як чинник розвитку професійно-інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, варто виділити низку функцій цього середовища для проведення аналізу взаємозв'язку і впливу цих функцій на становлення особистості майбутніх перекладачів.

Як вже відзначалося раніше, в структуру професійно-інформаційної компетентності майбутніх перекладачів входять такі компоненти як комунікативний, лінгвістичний, лінгвокраїнознавчий, методичний та ін. Усі перераховані компоненти взаємозв'язані, оскільки ставлять своєю метою формування професійно-інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Проте враховуючи нові вимоги викладач не лише навчає студентів іноземної мови, а й виховує їх засобами мови, активізує їх пізнавальну і самостійну діяльність щодо вивчення предмета, є джерелом прагнення до самореалізації. Головна мета освітнього процесу – навчити вчитися, прищепити навички придбання знань і формувати мотивацію до самостійного навчання. Безперервне придбання нових знань і прагнення до знань мають стати невід'ємною рисою вдачі сучасної людини, тобто повинні мінятися і методи подання інформації. Використовуючи діяльнісний підхід до навчання, необхідно організувати процес самостійного придбання знань, умінь і навичок. Успіхи студентів у вивченні мови стимулюють самовдосконалення викладача, підвищують його мотивацію до зміни освітнього середовища з метою оптимізації освітнього процесу, реалізації нових ідей і постановці проблемних питань.

У нашому розумінні *інноваційне освітнє середовище* – система взаємозв'язаних і зумовлених чинників, механізмів, технологій, різноманітних типів взаємовідношення між суб'єктами освіти. Інноваційне освітнє середовище є сукупністю матеріальних чинників освітнього процесу і міжособистісних стосунків, які встановлюють суб'єкти освіти в процесі своєї взаємодії. Таке середовище не лише надає можливість кожному студентові на кожному освітньому рівні розвинути початковий творчий потенціал, а й викликає потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, формує у людини об'єктивну самооцінку. Основними вимогами до інноваційного середовища є висока міра невизначеності та проблемності, безперервність і наступність, прийняття студента й включення його в активну освітню діяльність. Таке середовище формує *креативну особистість готову до творчості та до створення принципово нових ідей*.

Інноваційне освітнє середовище є не лише загальним для всіх, а й *особистісним простором, індивідуальним для кожного студента, гнучко реагуючим на його запити, прагнення, потреби, таким, що спирається на його систему цінностей, мотивів і що має здатність до самоорганізації*. Для реалізації

концепції розвитку креативної особистості потрібні істотні зміни педагогічної системи, що склалася, проведення цілої низки робіт щодо розроблення конкретних освітніх технологій для кожної дисципліни, створенню принципово нової методичної бази освітніх комплексів, уведенню нових методів і організаційних форм освіти.

Інноваційне освітнє середовище представлено в нашому дослідженні як цілісна система, спрямована на формування професійно-інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, зокрема, сприяючи розвитку здібностей до самореалізації і самоактуалізації, творчості і становлення творчої індивідуальності педагога, готовності до проблемного погляду на педагогічну дійсність і розв'язання виникаючих проблем.

Отже, можна зробити висновок, що інноваційне освітнє середовище є провідним чинником формування професійно-інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, формуючи у них ключові компетенції, що висуваються вимогами сучасного суспільства до особистості майбутніх перекладачів.

Список використаних джерел:

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Й. Шумпетер. – М. : Эксмо, 2007. – 386 с.
3. Друкер Питер Ф. Эффективный управляющий / П.Ф. Друкер. –М. : Book Chamt Internation, 2004. – 268 с.
4. Yang Michl. Innovation and research in education / Michl Yang. – London: Routledge and Kegan Paul, 1965. – 184 p.
5. Фатхутдинов Р. А. Инновационный менеджмент : учебник / Фатхутдинов Р. А. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 400 с.
6. Янсен Ф. Эпоха инноваций : пер. с англ. / Ф. Янсен. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 308 с.
7. Статистика науки и инноваций. Краткий терминологический словарь; под ред. Л. М. Гохберга. – М. : ЦИСН, 1996. – 183 с.
8. Онушкин В. Г. Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. – Воронеж : РАО ИОВ, 1995. – 232 с.
9. Akpinar Y. Designing interactive learning environments / Y. Akpinar & J. R. Hartley // Journal of Computer-Assisted Learning. – 1996, 12(1).– P. 33-46.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

УДК 373. 62

В.М. Бойчук, О.Ю. Бойчук, А.В. Лісова, м. Вінниця, Україна
V.M. Boychuk, O.Yu. Boychuk, A.V. Lisova, Vinnytsia, Ukraine
boichuk1974@ukr.net

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ, ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Анотація. У статті розглядаються окремі аспекти реалізації зв'язків між педагогікою і психологією та підкреслюється значущість психологічних знань для педагогів. Встановлено, що майбутнім фахівцям потрібні знання психології особистості, педагогічної психології, психології спілкування, соціальної психології та ін. Це спонукає впровадити у навчальний процес психопедагогіку, яка розглядає всі аспекти педагогічного процесу крізь призму психологічних знань, а психологічні феномени вивчає в межах психологічно обґрунтованих педагогічних систем. Професійна підготовка потребує застосування новітніх, креативних підходів, що неможливо без постійного саморозвитку особистості педагога, його прагнення до самовдосконалення на основі психологічних знань і рефлексії власної діяльності. Розглянуто психопедагогіку як важливу теоретичну основу професійної освіти майбутніх фахівців.

Ключові слова: педагогіка, психологія, психопедагогіка, професійна підготовка підготовка, вчитель, міждисциплінарність.

Annotation. In the article certain aspects of the implementation of the links between pedagogy and psychology are considered and the significance of psychological knowledge for teachers is emphasized. It is established that future specialists need knowledge of personality psychology, pedagogical psychology, psychology of communication, social psychology, etc. This encourages the introduction of a psycho-pedagogy in the educational process, which examines all aspects of the pedagogical process through the prism of psychological knowledge, and psychological phenomena study within the framework of psychologically sound pedagogical systems. Professional training requires the use of new,

creative approaches, which is impossible without the constant self-development of the personality of the teacher, his desire for self-improvement on the basis of psychological knowledge and reflection of his own activities. Psychopedagogy is considered as an important theoretical basis of professional education of future specialists.

Keywords: pedagogy, psychology, psychopedagogy, vocational training preparation, teacher, interdisciplinary.

Постановка проблеми. У науковій літературі неодноразово підкреслюється значущість психологічних знань для педагогів. За висловом К. Ушинського, серед усіх наук психологія знаходиться на чільному місці стосовно необхідності використання у педагогічній діяльності [1].

Уперше поняття «психопедагогіка» охарактеризував британський учений, відомий дослідник у галузі педагогічної психології Е. Стоунс. У своїх працях він порушив проблему розриву між педагогічною психологією та практикою навчання. Зокрема, у книзі «Психо-педагогіка. Психологічна теорія і практика навчання» Е. Стоунс, прагнучи наблизити педагогічну психологію до освітніх функцій, не лише детально висвітлив питання психології навчання, а й ґрунтовно проаналізував зміст конкретних дій учителя та їх вплив на особистість учня. Він стверджував, що суттєве вдосконалення практики навчання можливе лише шляхом застосування в ній досягнень психологічної науки, а реальний освітній процес – це найбільш надійний і важливий спосіб апробування психологічної теорії, на основі якої формуються загальні дидактичні принципи. Їх застосування і має позитивно вплинути на ефективність педагогічної діяльності. Учителю, будуючи практику відповідно до даних науки, навчається перевіряти психологічні істини, а не приймати їх на віру в готовому вигляді [2, с. 21-22].

Особливу увагу Е. Стоунс приділяв одній із головних ознак успішної взаємодії – налагодженому зворотному зв'язку. Він підкреслював, що учень потребує точної інформації про результати своїх дій. Педагог має забезпечити цей зворотний зв'язок, повідомити учнів про наслідки їхньої навчальної роботи, дати їм характеристику, виявити недоліки та знайти способи їх усунення. Тобто, ретельно аналізуючи дії учителя на уроці, Е. Стоунс прагнув деталізувати психологію навчання. Отже, за його теорією, поєднання психологічної теорії з практикою навчання сприяє як розвитку теорії навчання, так і вдосконаленню освітнього процесу. Психопедагогіка – це, на його думку, застосування теоретичних принципів психології до практики навчання. Однією з найважливіших навичок педагога є навичка навчання понять, визначення шляхів їх формування, щоб гарантувати впевненість адекватного розуміння цих понять учнями.

Суттєва заслуга Е. Стоунса полягає у тому, що його ідеї спонукали учених інших країн, у тому числі й України, до активного розгляду проблеми значущості поєднання педагогіки і психології в освітньому процесі та дослідження особливостей застосування досягнень психологічної науки в реальній освітній практиці.

Аналіз останніх досліджень. Педагогіку та психологію називають найважливішими сферами наукового й духовного розвитку людини, її соціально-культурного відтворення. Протягом століть вони розвивалися в структурі філософського знання у формі постійного взаємозбагачувального діалогу [3, с. 20]. Це підтверджують праці видатних мислителів і педагогів І. Гербарта [4], П. Каптерева [5], Й. Песталоцці [6] та ін. І. Зимняя визначила чинники формування психічних новоутворень під впливом освітнього процесу, а також приділила особливу увагу вчителю як суб'єкту педагогічної діяльності [7, с. 11]. Н. Талізіна вважала, що педагогічна психологія має вивчати природу й закономірності процесу учіння й виховання, а також використовувати досягнення усіх галузей психології з метою вдосконалення педагогічної практики [8]. На думку О. Власової, педагогічна психологія досліджує психологічні проблеми виховання й навчання особистості – основних механізмів спрямованої соціалізації людини [9, с. 6].

В українській науці значна увага проблемам психопедагогіки приділена у працях академіка І. Зязюна [10; 11; 12; 13], в яких наголошується, що об'єктом науково-практичного осмислення психологічної педагогіки є психолого-педагогічна взаємодія двох домінуючих суб'єктів педагогічної дії в освітній системі – вчителя й учня. Дослідник переконливо доводить, що без психопедагогіки, знання її законів, правил, тенденцій розвитку та специфічної дидактики неможливо досягти високих стандартів якості учіння-виховання в сучасних навчальних закладах усіх рівнів.

Також проблеми психопедагогіки в Україні досліджували Л. Дяченко [14], С. Кравець [15], О. Лаврінченко [16], В. Мозговий [17], Н. Ничкало [26], В. Пилипчук [18], О. Старостіна [19] та ін. Аналіз їхніх праць дає підстави для висновку, що психопедагогіка є міждисциплінарною наукою, яка розглядає всі аспекти педагогічного процесу крізь призму психологічних знань, а психологічні феномени вивчає в межах психологічно обґрунтованих педагогічних систем.

Мета цієї статті – показати необхідність взаємозв'язку педагогіки і психології, як основи підготовки фахівців у системі сучасної вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу. Ідеї щодо взаємозв'язку педагогіки і психології в освітньому процесі постійно розвивалися. Сутність цих положень виявляється в тому, що педагогу недостатньо добре знати предмет і володіти методикою його викладання. Щоб забезпечити ефективність освітнього процесу, йому необхідно володіти знаннями із психології особистості, вікової та педагогічної психології, психології спілкування, розуміти

поведінку учнів і студентів, враховувати їхні вікові та індивідуальні психічні особливості й на цій основі конструювати свої педагогічні дії.

Досліджуючи психологію праці вчителя, А. Маркова виокремила в її структурі низку компонентів, серед яких у контексті нашої проблематики привертають увагу професійні психологічні позиції педагога та його налаштування на навчально-виховну діяльність. Дослідниця пропонує також розглядати в якості складових психології праці «психологічні модулі професії вчителя», до яких належать професійні знання, професійні вміння, професійні позиції, професійно-психологічні особливості (якості) [20, с. 7]. На думку І. Зязюна, професія педагога найбільш відчутна до психології, оскільки у своїй педагогічній дії він зустрічається з «живою психологією суб'єкта», а його діяльність спрямована на людину та її розвиток [10, с. 25].

Аналізуючи стан психолого-педагогічної підготовки викладачів ВЗО, А. Морозов виокремлює низку вимог, серед яких привертає увагу необхідність наполегливого формування у педагогів професійно важливих якостей «психолога і певною мірою психотерапевта» [21, с. 117]. Для цього студентам педагогічних університетів – майбутнім учителям потрібні знання психології особистості, педагогічної психології, психології спілкування, соціальної психології та ін.

В умовах сучасного наукового поступу в царині практичної реалізації досягнень педагогіки та психології між цими науками склалися дещо парадоксальні зв'язки: з одного боку, психологічні знання набули безперечного визнання у педагогічній громадськості, курси психології (вікової, педагогічної та ін.) стали обов'язковою складовою підготовки майбутніх учителів, а з іншого – в масовій освітній практиці ці знання залишаються значною мірою декларативними, відірваними від педагогічних реалій.

Зазначимо, що під час підготовки до занять відповідальний педагог витрачає багато часу на добір засобів для того, щоб зробити свій предмет цікавим: застосовує інноваційні технології та новітні методики. Проте, як свідчать спостереження, вчителі часто не цікавляться психологічним ефектом їхніх зусиль, не враховують психічних змін, що відбуваються з особистістю учня чи студента внаслідок застосування того чи іншого педагогічного засобу тощо. Тобто, досягнення психологічної науки у щоденній практичній педагогічній діяльності виявляються майже незатребуваними.

На неузгодженість між психологією і педагогікою, від якої страждає передусім учитель, неспроможний зорієнтуватися у психологічних дослідженнях та адекватно співвіднести їх зі своєю педагогічною діяльністю, звертав увагу в своїх працях І. Зязюн. Він зазначав: «У житті школи здавна (з 30-х років ХХ ст.) зберігаються суперечливі ситуації, коли дві науки, що становлять теоретичну основу методики учіння-виховання, – теоретична педагогіка й психологія, – не стільки доповнюють одна одну, скільки розмежовуються, не доторкаючись спільно до педагогічної дії вчителя, а з деяких питань навіть суперечать одна одній» [12, с. 34]. Неодноразово наголошуючи на необхідності виконання кожної педагогічної дії із застосуванням досягнень психологічної теорії й практики, науковець визначає проблемні точки взаємодії двох наук, називаючи їх резервними для вдосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Розмежування психології та педагогіки на практиці простежується також у наукових публікаціях і виступах представників цих галузей на науково-практичних масових заходах різного рівня. Виникнення певної конфронтації між педагогами та психологами стосовно освітнього процесу С. Поляков пояснює абстрактним характером психологічних знань стосовно конкретних педагогічних ситуацій і дій [22, с. 66; 13, с. 13-14]. Він зазначає, що досягнення психології, в тому числі й педагогічної, не можуть застосовуватися в освітній практиці безпосередньо, натомість вони потребують деталізації в конкретних методиках, технологіях, відображення в дидактичних принципах. Така деталізація і конкретизація силами самих педагогів-практиків неможлива, тут потрібна допомога психологів.

На думку українських учених, ця ситуація вимагає докорінного перегляду концептуальної системи поглядів на професійну підготовку педагога. Учитель сьогодні має володіти новим педагогічним мисленням, його ціннісні установки мають ґрунтуватися на перевагах індивідуальності над єдиноумисленням; освітніх інтересів особистості – над стандартною навчальною програмою; саморозвитку, самоучіння – над уніфікованим засвоєнням, «передачею» знань [13, с. 9]. Згідно з твердженнями польських дослідників психопедагогіки праці, людина, що виконує трудові функції в середовищі праці закономірно пов'язана як з різними сферами професійної діяльності, так і з галузями науки, які їх досліджують [24].

Спираючись на ці авторитетні судження, зазначимо, що професійна діяльність учителя технологій, як і будь-яка діяльність, психологічно зумовлена трьома чинниками: потребами як пусковим механізмом діяльності; здібностями, які дозволяють задовольняти й розвивати ці потреби; уміннями, які перетворюють ці здібності в реальні вчинки. Саме в діяльності виявляються професійно важливі особистісні якості педагога, в тому числі його художньо-графічна компетентність, важливими складовими якої є багатство духовного світу, естетичні здібності та смаки, які потрібно вдосконалювати у процесі художньо-графічної підготовки, зорієнтованої на вироблення вмінь, адекватних потребам і здібностям.

Тісний зв'язок психічної діяльності людини та її естетичних якостей обґрунтував Л. Виготський [25]. За його

теорією, всі механізми психіки, що задіяні у процесі формування художніх потреб – відчуття, пам'ять, свідомість, уява, фантазія, – сприяють появі та розвитку почуттів, збагаченню емоційної палітри, виробленню ціннісних орієнтацій, естетичних уподобань, духовних переконань особистості. Формування високого рівня пізнавальних потреб забезпечить розширення творчого діапазону майбутніх учителів технологій, а художніх – сприятиме виробленню ціннісних орієнтацій і збагачення їхнього естетичного досвіду, без чого неможливий творчий розвиток особистості. Художньо-графічна підготовка майбутніх учителів технологій покликана формувати художні потреби і розвивати педагогічні та естетичні здібності кожного студента як у комплексі, так і вдосконалювати особливо яскраво виражені здібності, якими наділила їх природа. Досягнення цього неможливе за умов ігнорування педагогами ВЗО досягнень психологічної науки.

Узагальнюючи результати аналізу сучасних тенденцій розвитку педагогічних субдисциплін, Н. Ничкало стверджує, що їх становлення вимагає науково виваженого підходу до обґрунтування змісту та сміливості у формулюванні їх глосарію; відходу від стереотипів і врахування цінного історичного досвіду, накопиченого світовою та вітчизняною педагогічною наукою. Дотримання збалансованості цих вимог сприятиме підвищенню значення педагогічних субдисциплін в ієрархії педагогічних наук та об'єктивній оцінці їх ролі у забезпеченні теоретичних і практичних засад розвитку нових самостійних галузей педагогіки. Однією з них є психопедагогіка, обґрунтування якої як нового наукового напрямку стало помітним кроком у міждисциплінарних дослідженнях [26, с. 32].

Домінантними об'єктами дослідження психопедагогіки, на переконання І. Зязюна, мають стати педагогічна дія і взаємодія. Дослідник наголошував на необхідності розглядати взаємодію людини зі світом і людьми як неухильну умову її саморозвитку, а співпрацю педагога та вихованців розглядав як активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, під час якої постійно відбувається ціннісно-смысловий обмін, що спричинює сумісні трансформації [30, с. 29].

В останні роки ідеї психопедагогіки набувають поширення в науково-педагогічних дослідженнях. Проаналізуємо погляди науковців на психопедагогіку як спосіб поєднання психологічної теорії з освітньою практикою.

В. Зінченко розглядає психопедагогіку одночасно як науку, практику та технологію [27, с. 11], що забезпечує цілісну реалізацію «живого» (гуманістичного) психологічного знання в освітніх практиках і педагогічних технологіях. Варто зазначити, що «живе знання» психолог розуміє як інтуїтивне, зміст якого зумовлений самим актом його одержання. Тобто, підкреслюється не лише діяльнісна, а й дієва природа знання [28, с. 177-178]. Предметом психопедагогіки він уважав поєднання комунікативних, ігрових, естетичних, навчальних, трудових дій у тісній співпраці психолога, педагога та учня. Завдання психопедагогіки, на думку науковця, полягає в тому, щоб «зібрати живе психологічне знання і в живій формі донести його до педагога і разом з ним помножити його» [29, с. 191].

Як творчий напрям у психологічній науці та практиці обґрунтувала креативну психопедагогіку Н. Вишнякова, пропонуючи не лише застосовувати у педагогічній діяльності поняття та категорії педагогічної психології, а й використовувати психологічні методики діагностики та психокорекції, а також урахувувати психологічні механізми вивчення реальних педагогічних явищ. На її думку, зміна системи актуальних потреб психологічної практики та їх ролі в розмаїтті педагогічних інтересів завдяки установці на креативну психопедагогіку дасть можливість посилити значущість впливу психології та педагогіки в освітньому процесі, що в результаті відкриє перспективу розвитку творчої індивідуальності в системі освіти [30]. Аналіз наукових праць із цієї проблематики засвідчив, що практично в усіх дослідників простежується думка про важливість авторського начала в реалізації педагогічної дії. Це означає, що педагог має творчо підходити до своєї діяльності, до співпраці з кожним учнем. Отже, Н. Вишнякова розглядає психопедагогіку як засіб розкриття психологічних механізмів і закономірностей конструювання нових освітніх технологій з метою творчого розвитку кожної особистості, вдосконалення професійної майстерності фахівців. Ці положення цілком корелюють із завданнями нашого дослідження щодо творчого розвитку особистості майбутнього вчителя технологій.

На думку О. Воронцова, основне завдання психопедагогіки полягає в розробленні науково обґрунтованого змісту освіти. Для його вирішення дослідник пропонує спиратися на теорії: вікової періодизації (Д. Ельконін); навчальної діяльності (Д. Ельконін, В. Давидов, В. Репкін); розвивального навчання (В. Давидов). Це уможливить цілісне вирішення головного завдання освітнього процесу, що традиційно диференціювалося на: засвоєння певного обсягу знань, розумовий розвиток учнів та студентів, формування їхніх пізнавальних мотивів. Згідно з теорією Д. Ельконіна, визначальною ланкою у процесі одночасного розв'язання цих завдань О. Воронцов уважав зміст засвоєваних знань і органічно пов'язані з ним адекватні способи навчання. Оптимальне конструювання змісту створює підґрунтя для вирішення питань, що стосуються інтенсивного розумового розвитку та формування пізнавальних мотивів [31, с. 48-49].

Відповідно до цього, психопедагогічні дослідження мають спрямовуватися на: наукове обґрунтування структури освіти з урахуванням закономірностей розвитку учнів; розроблення діяльнісного змісту освіти на різних

етапах розвитку особистості з опорою на провідні види діяльності; пошуки новітніх технологій і форм організації освітнього середовища на різних етапах особистісного становлення учнів; кардинальні зміни в підготовці педагогічних кадрів і підвищенні їхньої кваліфікації [3, с. 49-51].

У науково-педагогічних дослідженнях останніх років чітко простежується тенденція поглиблення взаємозв'язків педагогіки і психології. У процесі педагогічної діяльності, зазначає І. Зязюн, взаємне збагачення психологічного і педагогічного знання може досягатися різними шляхами:

1) якщо центр дослідницької уваги знаходиться в педагогіці, а психологічні дані відіграють роль важливих передумов, то психологія є об'єктивним чинником (передусім у вигляді індивідуально-психологічних особливостей учнів), який необхідно виявляти та враховувати в педагогічному процесі. У цьому випадку вчителю необхідно звертати увагу на психологічні передумови, які досліджуються в якості значущих чинників впливу на педагогічний процес;

2) розглядаючи педагогічну психологію як науку, що вивчає психологічні аспекти освіти, можна використовувати її досягнення в педагогічній практиці, проводити моніторингові та скринінгові дослідження в освіті;

3) діалог педагогіки і психології можливий у контексті експериментальної педагогіки, коли психологія дає загальній педагогіці емпіричну основу. У цьому розумінні діалогу педагогіка і психологія використовують методологічні підходи, методи й методики одна одної під час вивчення освітнього простору [13, с. 9].

Отже, центральним положенням психопедагогіки як інтегрованої науки є твердження про те, що будь-яку педагогічну діяльність потрібно виконувати на основі психологічних знань, які вчитель має перевіряти у безпосередній взаємодії із суб'єктами навчання. Це означає, що педагогіка має стати психологічною, як у практичному, так і теоретичному вимірі [32, с. 181]. . Стосовно професійної освіти майбутніх фахівців розглядаємо психопедагогіку як важливу теоретичну основу їхнього навчання. Особливого значення це положення набуває в контексті професійної підготовки, котра потребує застосування новітніх, креативних підходів, що неможливо без постійного саморозвитку особистості педагога, його прагнення до самовдосконалення на основі психологічних знань і рефлексії власної діяльності.

Висновки. Аналіз науково-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати що майбутнім фахівцям потрібні знання психології особистості, педагогічної психології, психології спілкування, соціальної психології та ін. Це спонукає впровадити у навчальний процес психопедагогіку, яка розглядає всі аспекти педагогічного процесу крізь призму психологічних знань, а психологічні феномени вивчає в межах психологічно обґрунтованих педагогічних систем. Професійна підготовка потребує застосування новітніх, креативних підходів, що неможливо без постійного саморозвитку особистості педагога, його прагнення до самовдосконалення на основі психологічних знань і рефлексії власної діяльності. Тому розглядаємо психопедагогіку як важливу теоретичну основу професійної освіти майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Ушинський К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Пед. соч. : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
2. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / Э. Стоунс / под. ред. Н. Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
3. Алексеев Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем / Н. Г. Алексеев // Проектирование в образовании : проблемы, поиски, решения. – М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 1994. – С. 20-23.
4. Герbart И. Главнейшие педагогические сочинения : в сист. извлеч. / Герbart Иоганн / пер. с нем. А. В. Адольфа. – М. : Изд. К. Тихомирова, 1906. – XV. – Вып. 14. – 365 с.
5. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – 2-е изд., перераб. – СПб. : Губерн. тип., 1883. – Ч. 1. – IV. – 492 с.
6. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения / И. Г. Песталоцци / пер. с нем. В. Смирнова. – М. : Печатная А. И. Снегиревой, 1896. – Т. 3. – Мелкие сочинения. – 586 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : уч. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
8. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1999. – 288 с.
9. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
10. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / І. А. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. – № 3. – С. 20–37.
11. Зязюн І. Психологічна педагогіка в царині педагогічної дії / І. Зязюн // Інноватика в сучасній освіті: виставка-презентація, 22–24 жовтня 2013 р. : офіційний каталог виставки / МОН України, НАПН України, Компанія «Виставковий світ». – Київ, 2013. – С. 20–21.
12. Зязюн І. А. Психопедагогіка московської психологічної школи / Іван Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 33–41.
13. Зязюн І. А. Психопедагогіка учительської дії / Іван Зязюн // Гірська школа Українських Карпат. – 2014. – № 11. – С. 7–10.
14. Дяченко Л. М. Психопедагогіка як предмет наукового інтересу / Л. М. Дяченко // Теорія і практика управління соціальними

- системами. – 2014. – № 2. – С. 34–44.
15. Кравець С. Г. До проблеми впровадження основних положень психопедагогіки у процес підготовки кваліфікованих робітників [Електронний ресурс] / С. Г. Кравець // Теорія і методика професійної освіти. – 2015. – Вип. 6. – Режим доступу : <http://www.tmp.e.profua.info/images/docs/6/15kravetz.pdf>.
 16. Лавріненко О. А. Сутність психопедагогіки у підготовці майбутнього вчителя: теоретичний аспект / О. А. Лавріненко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – Вип. 37. – С. 123-128.
 17. Мозговий В. Л. Психопедагогічний аспект підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії: історія питання [Електронний ресурс] / Віктор Леонідович Мозговий // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – 2014 – Вип. 1 (22). – Розд. 2. Педагогічна наука. – Режим доступу : www.kristti.com.ua.
 18. Пилипчук В. Психологічна складова гуманного спрямування педагогіки / В. Пилипчук // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 9. – С. 187-192.
 19. Старостіна О. В. Значущість психолого-педагогічних засад системи Е. Стоунса на сучасному етапі розвитку освіти / О. Старостіна // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 1 (35). – С. 96-102.
 20. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
 21. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : уч. пособие [для системы высш. послевуз. и пед. / профобразования при реализации программы «Преподаватель высш. шк.», а также студ. вузов по пед. направленности и специальностям] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Традиция, 2004. – 559 с.
 22. Поляков С. Д. Психопедагогика : модель предмета и экспериментальное исследование / С. Д. Поляков // Психология обучения. – 2009. – № 7 – С. 4-16.
 23. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания : опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики / С. Д. Поляков. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
 24. Karney Janina E. Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. Wydawnictwo Akademickie “Żak”, 2007.
 25. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский / общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вст. ст. А. Н. Леонтьева. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
 26. Ничкало Н. Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці / Н. Г. Ничкало // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 23-33.
 27. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учеб. пособие / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
 28. Зинченко В. П. Живое знание / В. П. Зинченко // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм – Евронанк, 2003. – С. 177–178.
 29. Зинченко В. П. Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций. – Ч. I. Живое Знание / В. П. Зинченко. – Самара : Самарский гос. пед. ун-т, 1998. – 216 с.
 30. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика как творческое направление в психологической науке и практике [Электронный ресурс] / Н. Ф. Вишнякова. – Режим доступа : http://naukainform.kpi.ua/CriMiCo/Crimico/2006/088_090.pdf.
 31. Воронцов А. Б. Истоки деятельности педагогической / А. Б. Воронцов // Образовательная политика. – 2011. – № 6 (56). – С. 46–51.
 32. Бойчук В. М. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій : монографія / Віталій Миколайович Бойчук. – Вінниця : ФОП Рогальська О. І., 2015. – 564 с.

УДК 61:004:371.3:616.31

С. С. Пудова, м. Вінниця, Україна / S. S. Pudova, Vinnytsia, Ukraine
О. В. Казакова, м. Вінниця, Україна / O. V. Kazakova, Vinnytsia, Ukraine
olenaakazakova@hotmail.com

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ «ІНДИВІДУАЛЬНІ МЕДИЧНІ КАРТКИ...» З МЕДІНФОРМАТИКИ МАЙБУТНІМИ СТОМАТОЛОГАМИ

Анотація. В статті представлено спосіб організації заняття з медичної інформатики за темою «Індивідуальні медичні картки...» для студентів-медиків стоматологічного факультету. Автори наводять приклади професійно спрямованих завдань, які мають інтегративний зв'язок із майбутньою лікарською діяльністю та клінічними дисциплінами, які майбутні стоматологи опановують паралельно з медичною інформатикою. Для вивчення теми підібрано взаємопов'язані за змістом теоретичні та практичні завдання, що надає можливість здійснення логічного обґрунтованого переходу від теорії до практики та набуття професійних умінь і навичок на основі здобутих знань. Зокрема, теоретичні завдання передбачають ознайомлення студентів-стоматологів із державними законодавчими вимогами щодо структури медичної картки стоматологічного хворого та правил її заповнення. Практичні завдання по створенню історій хвороб стоматологічних пацієнтів розглянуто на прикладі роботи студентів у програмі MS Access, а також згадано про можливість застосування цих даних для вивчення принципу роботи вже розроблених електронних медичних карток. Створення електронної бази даних медичних карток у програмі MS Access передбачає роботу студентів з таблицями, запитами, формами, звітами з використанням різних способів їх заповнення та створення, що підвищує рівень інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх медиків.

Ключові слова: медична інформатика, майбутній лікар-стоматолог, медична картка стоматологічного хворого, програма MS Access, професійна спрямованість навчання

Annotation: The article presents a way of organizing lesson on medical informatics on the topic "Individual medical charts..." for medical students of the Faculty of Dentistry. The authors cite examples of professionally oriented tasks that have an integrative connection with future medical activities and clinical disciplines that are being studied by future dentists in parallel with medical informatics. Interrelated in content theoretical and practical tasks were selected to study the topic, that made it possible for implementation of a logical reasonable transition from theory to practice and acquisition professional skills based on the knowledge gained. In particular, the theoretical tasks involve familiarizing future dentists with the state legislative requirements for structure of medical chart of a dental patient and rules its filling out. The practical tasks for creating dental histories of patients are considered on the example of students' work in the program MS Access and also it is mentioned about the possibility of using these data to study the work principle of already developed electronic medical records. Creating an electronic database of medical charts in the program MS Access involves students' work with tables, queries, forms, reports, moreover students applying different options for their filling out and creation, that increases the level of information and communication competence of future dentists.

Key words: medical informatics, future dentist, medical chart of a dental patient, program MS Access, professional orientation learning

Постановка проблеми. Зміст підручників та примірної програми [6] з дисципліни «Медична інформатика», зокрема, для спеціальності 221 «Стоматологія», пронизані інформацією медичного контексту. При вивченні теми про індивідуальні медичні картки питання про професійну спрямованість навчання взагалі не викликає сумнівів, навіть в осіб, професійна діяльність яких далека від медицини та медичної інформатики. Однак, коли мова йде про паперові або електронні медичні картки (ЕМК), рідко хто згадує про їх використання або наявність у стоматологічних кабінетах та клініках. Схожа ситуація спостерігається при виконанні практичної частини заняття, коли майбутні лікарі-стоматологи працюють з різними комп'ютерними програмами для створення медичних карток нестоматологічних хворих.

Аналіз попередніх досліджень. Сьогодні в наукових публікаціях словосполучення «професійна спрямованість» вживається при розкритті проблем різного контексту: професійна спрямованість навчання, професійна спрямованість майбутнього фахівця. Професійна спрямованість навчання пов'язана безпосередньо з організацією навчально-виховного процесу та є однією з умов для професійного розвитку (становлення) особистості фахівця і, відповідно, для розвитку професійної спрямованості студента. Зокрема, питаннями розвитку професійної спрямованості студентів-медиків займалися І. С. Вітенко, В. М. Галузьяк, Т. Я. Дівнич,

Г. П. Кондратенко, Б. І. Ороховський, Л. П. Пономарюк, С. І. Тихолаз, О. В. Уваркіна та інші, питання професійної спрямованості навчання у системі підготовки медичних працівників розкривали М. В. Карпець, В. А. Копетчук, Н. М. Лосева, М. М. Лукашук, П. Г. Пічугіна, Л. М. Романишина, Н. В. Стучинська, І. М. Хмеляр та інші. Особливості професійної спрямованості навчання медичної інформатики у наукових працях описали М. А. Бондаренко, І. Є. Булах, В. Г. Книгавко, І. П. Кривенко, Є. Б. Радзішевська та інші.

У статтях, пов'язаних з електронними медичними картками та медичною інформатикою, автори (А. І. Авраменко [1], В. О. Качмар [1], [17], Ю. Л. Нечипоренко [8], А. В. Семенець [14], А. І. Хвищун [17] та інші) зазвичай описують технічну сторону роботи з такими картками для лікаря, тобто розглядають особливості та можливості роботи з певною медичною інформаційною системою. Поза увагою науковців залишаються педагогічні питання щодо вивчення ЕМК майбутніми лікарями в курсі медичної інформатики.

В навчально-методичній літературі з медичної інформатики [2], [3, с. 287–292], [4, с. 340–344], [5, с. 46–51], [7, с. 141–146] для студентів медичних вищих навчальних закладів досить ґрунтовно описується теоретичний матеріал з теми «Індивідуальні медичні картки...». Практичні завдання з теми зазвичай направлені на створення історій хвороб пацієнтів. Зазначимо, що теоретична частина теми містить інформацію загального характеру для майбутнього лікаря без наголосу на його спеціальність. Спрямованість на спеціалізацію, на наш погляд, можна застосовувати при організації і проведенні практичного заняття.

Свого часу, коли ми починали працювати з англомовними групами, нам не вистачало розроблених англійською мовою історій хвороб пацієнтів, з якими могли б працювати студенти на заняттях з медичної інформатики [10]. При роботі з майбутніми лікарями-стоматологами під час вивчення теми «Індивідуальні медичні картки...» теж була помітна нестача методичних розробок, в яких би були приклади медичних карток стоматологічних хворих. Тому нашою ціллю як викладача медичної інформатики була розробка практичних завдань для студентів, які навчаються за спеціальністю «Стоматологія».

Мета статті – навести приклад організації навчального процесу при вивченні теми «Індивідуальні медичні картки ...» на практичних заняттях з медичної інформатики для майбутніх лікарів-стоматологів з представленням професійно спрямованих завдань.

Виклад основного матеріалу. У примірній програмі навчальної дисципліни «Медична інформатика» підготовки фахівців спеціальності «Стоматологія» для вивчення теми «Індивідуальні медичні картки ...» виділяється 5 годин, з них 3 години – на практичні заняття, 2 години – на самостійну роботу [6, с. 11]. Теоретична частина теми вивчається студентами до практичного заняття, тому під час заняття є достатня кількість часу, щоб майбутні лікарі ознайомилися на практиці з роботою ЕМК та/або створили власну базу даних історій хвороб пацієнтів.

Для майбутніх лікарів-стоматологів ми даємо додаткові теоретичні запитання, на які потрібно відшукати відповіді при підготовці до заняття: знайти форму медичної картки стоматологічного хворого, затверджену МОЗ України [16], та ознайомитися з інструкцією щодо її заповнення; знайти форми медичних карток стоматологічних хворих, які використовуються в інших країнах (для студентів іноземних груп); повторити інформацію професійного змісту, яка використовується для заповнення медичної картки. «Повторити», тому що на II курсі, коли вивчається медична інформатика, згідно навчального плану [9] студенти-стоматологи починають вивчати також дисципліни клінічного профілю: пропедевтику дитячої терапевтичної стоматології [11], пропедевтику ортопедичної стоматології [12], пропедевтику терапевтичної стоматології [13]. Тема про медичні картки вивчається в другому модулі дисципліни «Медична інформатика», тобто студенти до початку вивчення теми вже мають певний рівень професійних знань для розуміння змісту історій хвороб стоматологічних хворих. Наприклад, вони вміють читати зубну формулу [13, с. 7], знають різновиди прикусу [12, с. 6], знають, що входить в об'єктивне обстеження та як його проводити [12, с. 6], знають ознаки карієсу, пульпіту, періодонтиту [11, с. 4] та інше. До того ж студенти як самостійну роботу можуть розробити довідковий матеріал з теми, наприклад, у вигляді презентації, де кожне поняття з медичної картки буде представлено коротко та зрозуміло. Файл з довідковою інформацією може знаходитися на студентському комп'ютері у вільному доступі для використання на занятті.

Звертаємо увагу, що студенти-медики працюють з історіями хвороб пацієнтів та самостійно їх «пишуть» на клінічних кафедрах на старших курсах навчання, коли мають більш сформований рівень професійної компетентності. Останній факт є однією з причин, чому на заняттях з медичної інформатики для студентів другого курсу недоречно ставити завдання щодо самостійного написання історії хвороби стоматологічного хворого. На наших заняттях студенти мають можливість створювати базу даних медичних карток, використовуючи вже готові історії хвороб, які розроблені лікарем-стоматологом та адаптовані нами до роботи з програмним забезпеченням кафедри.

У статті ми наведемо приклад роботи студентів з медичними картками стоматологічних хворих у програмі MS Access, оскільки ця програма з високою достовірністю може бути на кафедрах медичної інформатики. При роботі з іншим програмним забезпеченням, наприклад, з медичною інформаційною системою «Доктор Елекс», можна використати зміст цих медичних карток, якщо викладач не ставить іншої цілі. Наприклад,

цілі – вивчення студентами принципу роботи інформаційної системи, в процесі чого вони довільно вибирають варіанти записів із запропонованих пунктів меню. Крім того, можна створювати медичні картки в програмі MS Access при вивченні теми, пов'язаної з системами управління баз даних, та працювати з різними ЕМК (або інформаційними системами, які містять ЕМК), наявними на окремій кафедрі медичної інформатики.

Практичне завдання для студентів полягає у створенні бази даних медичних карток стоматологічних хворих. Для заняття розроблено сім варіантів історій хвороб, у статті для прикладу ми наведемо дві з них. База даних містить таблиці «Паспортні дані», «Суб'єктивне та об'єктивне обстеження пацієнта», «Зубна формула ...» кожного окремого пацієнта, «Щоденник лікаря». Таблиця «Паспортні дані» містить поля «№ з/п» (або «Код»), «Прізвище», «Ім'я», «По батькові», «Стать», «Дата народження» (або «Число...», «Місяць...», «Рік...» народження), «Місце проживання хворого» (або «Населений пункт», «Вулиця», «Номер будинку», «Номер квартири»), «Телефон». При деталізації даних шляхом виокремлення її елементів можна заповнювати таблицю «Паспортні дані» за допомогою полів з випадним списком. Наприклад, вибрати один населений пункт зі списку, або стать із двох варіантів і т. д.

Таблиця «Суб'єктивне та об'єктивне обстеження пацієнтів» містить поля «№ з/п», «Прізвище», «Діагноз», «Скарги», «Перенесені захворювання» (з випадним меню), «Супутні захворювання» (з випадним меню), «Шкідливі звички», «Алергологічний статус», «Розвиток теперішнього захворювання», «Дані об'єктивного дослідження, зовнішній огляд, стан зубів», «Прикус» (з випадним меню), «Стан гігієни порожнини рота, стан слизової оболонки порожнини рота, ...», «Індекс ГІ», «Індекс РМА», «Дані Ro-обстежень», «Колір за шкалою «Віта»» (з випадним меню). Зміст випадних меню за згаданими полями наведено на рис. 1.

При створенні полів «Перенесені захворювання» та «Супутні захворювання» необхідно скористатися функцією підстановки, яка дозволяє ввести кілька значень зі списку (рис. 1). Поле «Прізвище» може також бути з випадним списком на основі першої таблиці «Паспортні дані». Уточнимо, що перелік перенесених та супутніх захворювань не є повним і наведений для прикладу. У цей список внесено частину захворювань, які часто зустрічаються.

Інформація, яку необхідно ввести в таблицю «Суб'єктивне та об'єктивне обстеження пацієнтів», представлена в таблиці 1. У стовпчику «Дані об'єктивного дослідження, ...» міститься об'ємний текст, тому в таблиці 1 ми запишемо поле «...», а зміст комірок представимо у цьому абзаці. Для першого пацієнта «Дані об'єктивного дослідження, ...» такі: «Обличчя симетричне. Шкіра звичайного кольору. Відкриття рота не обмежене в повному обсязі. Слизова оболонка порожнини рота блідо-рожева, ознак запалення немає. Перехідна згортка блідо-рожева, безболісна при пальпації. Лімфовузли не збільшені, безболісні при пальпації». Для другого пацієнта текст повторюється, лише не потрібно записувати фразу «ознак запалення немає».

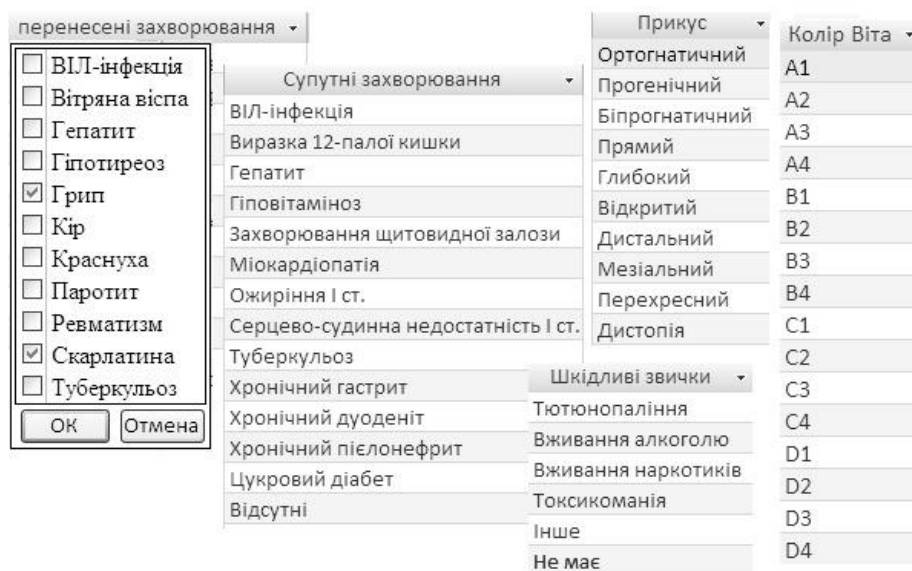


Рис. 1. Приклади випадних меню до полів таблиці «Суб'єктивне та об'єктивне обстеження пацієнтів»

Таблиця 1. Частина 1.

Зміст таблиці «Суб'єктивне та об'єктивне обстеження пацієнтів»

№ з/п	Прізвище	Діагноз	Скарги	Перенесені захворювання	Супутні захворювання	Шкідливі звички	Алергологічний статус
-------	----------	---------	--------	-------------------------	----------------------	-----------------	-----------------------

**Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: Випуск 51
методологія, теорія, досвід, проблеми**

1	Біла	Хронічний середній карієс 36 зуба	Естетичний дефект, застрягання їжі у зубі, незначний біль при попаданні солодкого	Скарлатина; грип	Хронічний пієлонефрит	Тютюнопаління	Не обтяжений
4	Жук	Хронічний фіброзний періодонтит 26 зуба	Наявність каріозної порожнини та застрягання їжі в зубі, зміна кольору зуба	Кір; краснуха	Цукровий діабет	Не має	Обтяжений алергією на пеніцилін

Таблиця 1. Частина 2.

№ з/п	Розвиток теперішнього захворювання	...	Прикус	Стан гігієни порожнини рота, стан слизової оболонки...	Індекс ГІ, бали	Індекс РМА, %	Дані Ro-обстежень, лабораторних досліджень	Колір за шкалою «Віта»
1	Хворіє протягом двох тижнів. Коли з'явився незначний біль, звернувся за допомогою до лікаря-стоматолога		Ортогнатичний	Слизова оболонка порожнини рота блідо-рожева, ознак запалення немає	1,7	23	-	B ₂
2	Хворіє протягом трьох місяців, коли з'явилась каріозна порожнина. Зуб раніше болів. На момент огляду больових відчуттів немає		Ортогнатичний	Слизова оболонка порожнини рота блідо-рожева. Ясна дещо гіперемовані в ділянці 31, 32, 33, 41, 42, 43 зубів. Визначається зубоясенний карман у ділянці 32, 33 зубів	2,2	32	Розширення щілини періодонта, зростає в області дистальної третини кореня. Кореневі канали візуалізуються	A ₂

Дані об'єктивного дослідження стоматологічного хворого містять зубну формулу, для заповнення якої МОЗ України [16] рекомендує використовувати умовні позначення, які введено для уніфікації опису станів зубів, хоча раніше пропонувалися інші позначення [15, с. 45]. В стоматологічних клініках частина лікарів за звичкою ще користується «старими» позначеннями. При заповненні зубних формул пацієнтів наші студенти використовують «нові» позначення (згідно Наказу МОЗ України № 110 від 14.02.2012 р.) і створюють окрему таблицю для них. Таблиця складається з двох полів, перше з яких містить умовні позначення, а друге – пояснення відповідних станів зубів. При заповненні зубних формул пацієнтів студенти використовують випадне меню, в якому вони бачать два стовпчики. Після вибору необхідного стану зуба у таблиці здійснюється запис лише одного стовпчика – «Позначення» (рис. 2). Зубна формула другого пацієнта представлена на рисунку 3.

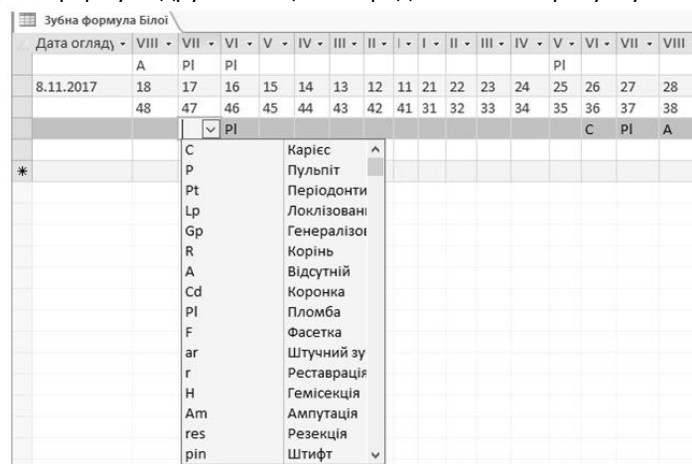


Рис. 2. Приклад заповнення зубної формули пацієнта

Рис. 3. Зубна формула другого пацієнта у вигляді форми

Таблиця «Щоденник лікаря» містить поля «№ з/п», «Прізвище», «Дата», «...», «Статус», «Діагноз», «Лікування», «Рекомендації» (таблиця 2). Позначення «...» означає, що частина стовпців з таблиці 1 «Суб’єктивне та об’єктивне обстеження пацієнтів» повторюється у таблиці 2 «Щоденник лікаря», і цю інформацію потрібно продублювати. До таких стовпців належать такі: «Розвиток теперішнього захворювання», «Дані об’єктивного дослідження...», «Прикус», «Стан гігієни порожнини рота...», «Індекс ГІ, бали», «Індекс РМА, %», «Дані Ro-обстежень,...», «Колір за шкалою Віта». Перенесення аналогічної інформації з однієї таблиці в іншу можливо здійснити різними способами: копіювання інформації (найелементарніша дія, але займає трохи часу), використання типу даних «Майстер підстановок» при створенні повторюваних полів та інше.

Таблиця 2.

Зміст таблиці «Щоденник лікаря»

№ з/п	Прізвище	Дата	...	Статус	Діагноз	Лікування	Рекомендації
1	Біла	08.11.2017		У 36 зубі визначається каріозна порожнина в межах плащового дентину, краї дефекту нерівні, пігментовані. Зондування – дещо болісне, перкусія – безболісна, термопроба – дещо болісна, але зникає відразу після усунення подразника	Хронічний середній карієс 36 зуба	Препарування 36 зуба, медикаментозна обробка, ізолююча прокладка, постійна пломба	1) раціональна гігієна порожнини рота; 2) призначення індивідуальних засобів гігієни; 3) призначення лікувально-профілактичної пасти; 4) нагляд у стоматолога
4	Жук	02.11.2017		У 26 зубі визначається каріозна порожнина, порожнина зуба відкрита. Зондування – безболісне, термопроба – безболісна, перкусія – безболісна.	Хронічний фіброзний періодонтит 26 зуба	Препарування каріозної порожнини, розкриття порожнини зуба, видалення пуритидних мас із корневих каналів, механічна та медикаментозна обробка розчином антисептика, пломбування корневих каналів, ізолююча прокладка, постійна пломба	1) Ro-контроль пломбування корневих каналів; 2) раціональна гігієна порожнини рота; 3) призначення індивідуальних засобів гігієни; 4) призначення лікувально-профілактичної пасти; 5) нагляд у стоматолога, своєчасне лікування карієсу

По завершенні створення бази даних медичних карток стоматологічних хворих, яка складається зі згаданих таблиць, можна створити форми, запити та звіти. Після введення даних про пацієнтів у «великі» таблиці створення форм справляє позитивний ефект на студентів, оскільки вони бачать результат своєї праці у більш привабливому та зручному форматі, коли інформацію про кожного пацієнта можна прочитати на окремій сторінці (рис. 4).

Рис. 4. Зразок частини форми, створеної на основі таблиці 1.

Використовуючи різні умови (критерії) відбору даних, можна створювати багатоманітні запити за складністю та інформативністю як за завданнями викладача, так і розроблені студентами. Останні можуть показати свої вміння та навички працювати з програмою, проявити кмітливість, застосувати логіку, і створити цікавий технічно та професійно запит («складний» за створенням та інформативно корисний в майбутній діяльності за обґрунтуванням студентів). За проявлену майстерність студенти отримують додаткові бали. Прикладами елементарних запитів можуть бути ті, які відображають вибрану інформацію, прив'язану до дати огляду (за певною датою, за діапазоном дат тощо), до поставленого діагнозу (за повною назвою чи частиною назви), до наявності Ro-обстеження, до виду прикусу та інше.

Висновки. Виконання студентами-стоматологами завдань з майбутньої професійної діяльності (створення медичної картки хворого тощо) на заняттях з медичної інформатики, а також інтеграція професійних знань з клінічних дисциплін та медичної інформатики не лише підвищують інтерес студентів до вивчення дисципліни, а й дають можливість повторити та закріпити вивчений навчальний матеріал зі стоматологічних дисциплін. Використання на заняттях різних комп'ютерних програм для створення історій хвороб і різноманітних завдань для кращого освоєння цих програм підвищує рівень інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів та загальний рівень їхньої професійної компетентності.

Наші подальші дослідження спрямовуємо на вивчення та модернізацію сучасного стану навчально-виховного процесу на стоматологічних факультетах медичних вищих навчальних закладів України.

Список використаних джерел:

1. Авраменко В. І., Качмар В. О. Формування основних напрямків розвитку інформаційних технологій в охороні здоров'я України на основі світових тенденцій / В. І. Авраменко, В. О. Качмар // Укр. журн. телемедицини та мед. телематики. – 2011. – Т. 9. – № 2. – С. 124–133.
2. Індивідуальні медичні картки. Структуризація змісту електронних медичних карток (ЕМК) : метод. вказівки для самост. роботи студ. під час підготовки до практик. заняття [Електронний ресурс] / О. В. Сілкова, Н. В. Лобач, О. В. Макаренко, М. С. Саєнко ; МОЗ України, ВДНЗУ «УМСА», каф. мед. інформатики, біолог. і мед. фізики. – Послава, 2017. – 9 с. – Режим доступу: <http://www.umsa.edu.ua/kafhome/medinform/lecture/MI/ukr/18.pdf>
3. Медична інформатика : підручник. / І. Є. Булах, Ю. Є. Лях, В. П. Марценюк, І. І. Хаїмзон. – Тернопіль: ТДМУ, 2008. – 308 с.
4. Medical informatics: textbook / I. Y. Bulakh, Y. Y. Liakh, V. P. Martseniuk, I. Y. Khaimzon. – 3^d ed., correct. – K.: AUS Medicine Publishing, 2017. – 368 p.
5. Медична інформатика : підруч. для студ. мед. ВНЗ / за ред. В. Г. Книгавка. – Харків: ХНМУ, 2015. – 240 с.
6. Медична інформатика : примірний навч. дисципліни підгот. фахівців другого (магістер.) рівня вищ. освіти кваліфікації освітньої «Магістр стоматології» кваліфікації проф. «Лікар-стоматолог» галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спец. 221 «Стоматологія» / МОЗ України, ДУ «Центр. метод. каб. з вищ. мед. освіти МОЗ України». – К., 2017. – 16 с.
7. Медичні знання та прийняття рішень в медицині. Інформаційні системи в системі охорони здоров'я. Моделювання медико-біологічних процесів: 3б. метод. рек. до практик. занять з мед. інформатики (модуль № 2) для студ II-го курсу мед. ф-ту – Вид. друге, випр. та допов. / Під ред. проф. І. І. Хаїмзона. – Вінниця: ФОП «Корзун Д. Ю.», 2012. – 238 с.
8. Нечипоренко Ю. Л. Системи підтримки електронних медичних карток / Ю. Л. Нечипоренко // Запорозж. мед. журн. – 2013. – № 1. – С. 103–105.
9. Примірний навчальний план підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» у вищих навчальних закладах МОЗ України за спеціальністю 221 «Стоматологія» кваліфікації освітньої «Магістр стоматології», кваліфікації професійної «Лікар-стоматолог» / МОЗ України. – К., 2016. – 14 арк.
10. Пудова С. С. Вивчення теми «Індивідуальні медичні картки...» з медичної інформатики в англомовних групах / С. С. Пудова // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2017. – V(60), Issue: 135. – P. 42–47.
11. Робоча програма навчальної дисципліни «Пропагандистика дитячої терапевтичної стоматології» : галузь знань 22 «Охорона здоров'я» : спец. 221 «Стоматологія» : ф-т «Стоматологічний» / ВНМУ ім. М. І. Пирогова, каф. стоматології дит. віку. – Вінниця, 2017. – 17 с.
12. Робоча програма навчальної дисципліни «Пропагандистика ортопедичної стоматології» : галузь знань 22 «Охорона здоров'я» : спец. 221 «Стоматологія» : ф-т «Стоматологічний» / ВНМУ ім. М. І. Пирогова, каф. ортопед. стоматології. – Вінниця, 2017. – 25 с.
13. Робоча програма навчальної дисципліни «Пропагандистика терапевтичної стоматології» : галузь знань 22 «Охорона здоров'я» : спец. 221 «Стоматологія» : ф-т «Стоматологічний» / ВНМУ ім. М. І. Пирогова, каф. терапевт. стоматології. – Вінниця, 2017. – 28 с.
14. Семенець А. В. Про досвід міграції даних пацієнтів при впровадженні вільно розповсюджуваного програмного забезпечення МІС ЕМК з відкритим кодом / А. В. Семенець // Мед. інформатика та інженерія. – 2014. – № 1. – С. 28–37.
15. Терапевтична стоматологія : підручник. – у 4 томах / М. Ф. Данилевський, А. В. Борисенко, А. М. Політун, Л. Ф. Сідельнікова, О. Ф. Несин. – К.: Здоров'я, 2004. – Т. 2. – 400 с.
16. Форма первинної облікової документації № 043/о «Медична карта стоматологічного хворого №___» та Інструкція щодо її заповнення : затв. Наказом МОЗ України від 14.02.2012 р. № 110 / МОЗ України. – К., 2012.
17. Хвищун А. І., Качмар В. О. Принципи формування єдиної медичної інформаційної системи великого міста / А. І. Хвищун, В. О. Качмар // Мед. інформатика та інженерія. – 2009. – № 3. – С. 39–47.

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ПАТОЛОГІЧНОЇ ФІЗІОЛОГІЇ СТУДЕНТАМ СТОМАТОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Анотація. У представленій роботі узагальнені досвід інтеграції навчального процесу та ключові аспекти викладання патологічної фізіології студентам стоматологічного факультету Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова, а також висвітлені основні проблеми, що виникають при викладанні даної дисципліни. На лекціях та практичних заняттях викладаються основні теоретичні положення навчальної дисципліни з використанням сучасних інтерактивних засобів наочності, формуються навички та вміння їх практичного застосування, а також висвітлюються особливості етіології та патогенезу стоматологічної патології відповідно теми лекції. Для поліпшення якості викладання дисципліни, крім тестових завдань і ситуаційних задач, на практичних заняттях успішно використовуються результати клінічних лабораторних досліджень: аналізи крові, сечі, що характерні для різної патології. Впровадження кредитно-модульної системи викладання патологічної фізіології до вимог національної освіти вимагає ретельної побудови навчального процесу на стоматологічному факультеті з врахуванням особливостей причин виникнення та механізмів розвитку патологічних процесів та захворювань у стоматологічній патології, обов'язковим вирішенням патофізіологічних задач та клінічних ситуацій, створенням мотивації до вивчення патофізіології майбутніми фахівцями стоматологічної спеціальності.

Ключові слова: патологічна фізіологія, студенти, стоматологічний факультет, лекції, практичні заняття.

Annotation. The article highlights the experience of the integration of the educational process and the key aspects of the teaching of pathophysiology to students of the Faculty of Dentistry of National Pirogov Memorial Medical University and also the main problems that arise during the teaching of this discipline.

The lectures and practical classes outline the main theoretical positions of the discipline with the use of modern interactive visual means, skills and abilities of their practical application are formed, as well as the peculiarities of the etiology and pathogenesis of dental pathology in accordance with the themes of the lecture.

In order to improve the quality of teaching discipline, in addition to test tasks and situational tasks, the results of clinical laboratory studies are successfully used in practical classes: blood tests, urine, which are characteristic of different pathologies.

The introduction of a credit-module system of the teaching pathophysiology to the requirements of the national education requires careful construction of the educational process at the Faculty of Dentistry, taking into account the peculiarities of the causes and mechanisms of the development of pathological processes and diseases in dental pathology, the mandatory solution of pathophysiological problems and clinical situations, the creation of motivation to study Pathophysiology by future specialists in the dental specialty.

Key words: pathophysiology, students, faculty of dentistry, lectures, practical classes.

Вступ. В сучасних умовах стандарти вищої освіти – це основа, за якою відбувається оцінка якості вищої освіти та професійної підготовки фахівців, а також якість освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання. Тому особливо актуальним є визначення механізму розробки змісту освіти, забезпечення уніфікації освіти за відповідними медичними спеціальностями, що невід'ємно потребує подальшого впровадження положень Болонської системи освіти у ВНЗ України [5, с. 204; 9, с. 226]. На ґрунті входження України в європейський освітній простір розвиток викладання стоматологічних дисциплін в нашій країні стає адаптованим і узгодженим з процесами, що відбуваються в Європі, тому з 2010 року на курсах стоматологічного факультету впроваджується кредитно-модульна система організації навчального процесу [1, с. 55].

Новітні досягнення медичної науки, впровадження у практику сучасних методів діагностики та лікування вимагають від майбутніх лікарів, у тому числі стоматологів, глибоких знань із теоретичних дисциплін [6, с. 48]. Тому метою представленої роботи є узагальнення досвіду інтеграції навчального процесу та ключових аспектів викладання патологічної фізіології студентам стоматологічного факультету Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова, а також висвітлення основних проблем, що виникають при викладанні даної дисципліни.

Основна частина. Важливу роль у підготовці фахівців стоматологічного профілю на початкових етапах навчання у вищих навчальних медичних закладах відіграють загальнотеоретичні предмети, які являються базою для подальшого отримання клінічного досвіду студентом. Патологічна фізіологія належить до числа основних медико-біологічних дисциплін, які здійснюють теоретичну підготовку лікарів, формують його науковий світогляд і лікарське мислення. Її завдання полягає у вивченні особливостей перебігу процесів життєдіяльності у хворому організмі і встановленні загальних закономірностей виникнення, розвитку, перебігу і наслідків патологічних реакцій, процесів та станів, формування поглядів лікаря на сутність хвороби [8, с. 167].

Для викладання предмету патофізіології, зокрема на стоматологічному факультеті, використовуються багато видів навчальної діяльності студентів - це навчальні аудиторні заняття (лекції, практичні заняття, консультації), виконання індивідуальних завдань, самостійна робота студента, різні види контролю. На курсі з патологічної фізіології студенти отримують базові знання з теоретичного обґрунтування причин виникнення захворювань, навчаються з'ясовувати та відтворювати послідовність механізмів розвитку, перебігу та наслідків окремих патологічних процесів, вивчають експериментальні методи відтворення загальних закономірностей розвитку захворювання [5, с. 204].

Одними з основних інновацій у галузі медичної освіти є інтерактивні технології навчання, які набули високої популярності на теренах європейських країн, а також широко використовуються у США. Їхнє застосування в освітньому процесі вищого медичного навчального закладу дозволяє сформулювати основи нестандартного мислення студентів-медиків, відхилитися від стереотипності у мисленні, розвиває уяву, навички комунікативного спілкування, інтелектуальну, емоційну, мотиваційну та інші сфери [3, с. 102]. На лекціях студентам-стоматологам викладаються основні теоретичні положення навчальної дисципліни з використанням сучасних інтерактивних засобів наочності (мультимедійні презентації, таблиці ілюстративного змісту, анімовані відеоматеріали), визначаються основні поняття патологічної фізіології, формуються навички та вміння їх практичного застосування, а також висвітлюються особливості етіології та патогенезу стоматологічної патології відповідно теми лекції. Наприклад, на лекції з теми: «Патологія червоної крові» лектор визначає особливості змін у зубо-щелепній ділянці при різних видах анемії. Зокрема, акцентується увага на клінічних ознаках та їх механізмах розвитку у ротовій порожнині при В12-дефіцитній анемії, оскільки ці прояви є специфічними для даної патології та мають велике значення як для діагностики цього виду анемії, так і для визначення алгоритму лікування стоматологічної патології в умовах розвитку В12-дефіцитної анемії.

Практичні заняття з дисципліни супроводжуються розбором теоретичного матеріалу з використанням навчальних таблиць, малюванням схем та рисунків на дошці, обов'язковим розбором клінічно орієнтованих ситуаційних задач та тестових завдань із буклетів та бази тестів ліцензійного іспиту «Крок-1», а також виконанням практичної експериментальної роботи під керівництвом викладача. На кафедрі патофізіології ВНМУ ім. М.І. Пирогова на підставі типової навчальної програми створено навчально-методичні посібники для студентів стоматологічного факультету, широко використовуються наочні засоби, перш за все, створенні викладачами оригінальні таблиці, графологічні структури, використовуються навчальні відеофільми з найбільш важливих тем. Для поліпшення якості викладання дисципліни, крім тестових завдань і ситуаційних задач, успішно використовуються результати клінічних лабораторних досліджень: аналізи крові, сечі, що характерні для різної патології.

Велика увага на практичному занятті приділяється розв'язуванню клінічно-орієнтованих ситуаційних задач з їх наступним обговоренням, що закріплює засвоєння етіології, механізмів розвитку та принципів патогенетичного лікування різноманітних нозологій, опанування сучасних експериментальних методик моделювання патологічних процесів, а також дає можливість практичного використання студентами-стоматологами цих знань та навичок та наближає їх до практичної медицини і сприяє якнайкращому формуванню у них клінічного мислення [7, с. 586]. При створенні ситуаційних задач для студентів стоматологічного факультету ми також враховуємо особливості перебігу різних патологічних процесів та захворювань у зубо-щелепній ділянці. Окрім того, при створенні більшості ситуаційних задач ми намагались наблизити їх умову та питання до змісту тестових завдань ліцензійного іспиту «Крок-1», що, на нашу думку, підвищує рівень підготовки студентів стоматологічного факультету та сприяє успішному складанню як іспиту з патофізіології, так і ліцензійного іспиту «Крок-1».

Окрім клінічно орієнтованих ситуаційних задач засвоєння теоретичного матеріалу, формування навичок та вміння їх практичного застосування покращується в процесі розбору клінічних аналізів крові, сечі, спірограм, електрокардіограм тощо. Розбираючи у ході самостійної роботи ці завдання, студент повинен подумати, при якій патології можуть зустрітися подібні зміни, вміти чітко та аргументовано довести свою думку.

В сучасних умовах проведення деяких експериментів наживо втрачає свою актуальність, на заміну цьому приходять новітні комп'ютерні технології [4, с. 118]. Тому для удосконалення викладання предмету колективом кафедри патологічної фізіології проводиться робота над створенням відеоматеріалу експериментальної роботи з різних тем практичних занять та створенням відеотеки кафедри. На сьогодні у відеотеці є відеофільми з таких

тем як «Запалення. Судинні реакції», «Місцеві розлади кровообігу», «Порушення водно-електролітного обміну», «Порушення вуглеводного обміну», «Патогенна дія факторів зовнішнього середовища» та інші.

Одним із напрямків організації засвоєння, перевірки та оцінювання знань, навичок і вмій студентів є використання тестового контролю. У роботі кафедри патологічної фізіології зі студентами 2-3 курсу стоматологічного факультету широко використовуються наступні форми тестового контролю: поточний (на практичних заняттях) з детальним розбором кожного тесту та обґрунтуванням правильної відповіді під контролем викладача з його поясненнями та корекцією невірної відповіді, проміжний (при проведенні практичних навичок) та підсумковий (як допуск до іспиту). Такі види контролю спрямовані на з'ясування ступеня засвоєння студентами різних розділів курсу, за якими у робочій програмі передбачено проведення підсумкових занять, а також для оцінки знань із тем, які винесені робочою програмою на самостійне вивчення. Для різних видів тестового контролю використовуються тестові завдання з буклетів та банку даних «Крок-1» для максимальної підготовки студентів до складання ліцензійного іспиту [8, с. 168].

На відміну від медичного факультету, викладання патофізіології для студентів стоматологічного факультету відповідно до вимог кредитно-модульної системи розпочалось тільки в 2011–2012 навчальному році. Набутий досвід дозволив відразу включитись в цю систему, уникнути та попередити ті недоліки та помилки, що мали місце на початку викладання дисципліни на медичному факультеті [2, с. 24]. Але в процесі викладання патофізіології на стоматологічному факультеті ми стикнулися з певними проблемами та особливостями роботи зі студентами. Слід відмітити, що вивчення предмету «Патофізіологія» студентами стоматологічного факультету починається на другому курсі (IV семестр), коли у студентів недостатній рівень початкових знань з фізіології, біохімії та інших базових дисциплін. Тому вони не в достатній мірі володіють медичною термінологією, погано розуміють сутність фізіологічних процесів, а тому їм дуже складно опанувати механізми розвитку патологічних процесів та захворювань. Реальним шляхом для подолання цих складнощів є взаємодія та співпраця студента з викладачем під час практичного заняття. Викладач повинен мотивувати студентів, допомагати психологічно та емоційно налаштуватися на вивчення предмету, пояснювати актуальність теми практичного заняття та складні незрозумілі питання. Водночас пріоритет слід віддавати діалоговому (полілоговому, розвиваючому) навчанню над монологічним, залучення до цього новітніх інноваційних методологій викладання (мозковий штурм, рольові ігри тощо) [2, с. 25].

Коллективом кафедри патологічної фізіології ВНМУ ім. М.І. Пирогова було відмічено, що у студентів-стоматологів у переважній більшості дуже слабка мотивація до вивчення етіології та патогенезу патологічних процесів та хвороб, які не мають, на їх думку, прямого відношення до стоматологічної патології, наприклад, патофізіології серцево-судинної системи, нирок, нервової системи та ін. Тому однією із задач викладача є створення мотивації для студентів-стоматологів щодо вивчення даної дисципліни. Цього можна досягти підготовкою нових методичних рекомендацій, оновленням бази тестових завдань, використанням комп'ютерних технологій, навчальних відеофільмів, що дозволить студентам досягати високого рівня знань з теоретичної дисципліни, необхідних для майбутньої практичної діяльності лікаря-стоматолога [10, с. 228].

На практичних заняттях та лекціях викладачі кафедри акцентують особливу увагу студентів-стоматологів, що переважна більшість патології різних систем та органів, як правило, характеризуються певними змінами у зубо-щелепній ділянці. Відповідно майбутній лікар-стоматолог, в першу чергу, повинен вміти визначати та діагностувати ці прояви, щоб у подальшому дотримуватися правильного алгоритму дій. Зокрема, якщо лікар-стоматолог при огляді ротової порожнини діагностував ознаки виразково-некротичної ангіни, він повинен розуміти, що це є не місцевими процесами у ротовій порожні, а наслідком пригнічення неспецифічної та імунологічної реактивності організму, наприклад, при агранулоцитозі. Відповідно, будь-які маніпуляції у ротовій порожнині у даному випадку можуть ускладнитись тяжкими генералізованими інфекційно-запальними процесами.

Ще однією суттєвою відмінністю є мала кількість лекційних годин порівняно з медичним факультетом, що обмежує можливості лектора щодо викладання студентам стоматологічного факультету необхідного об'єму теоретичного матеріалу, який вони можуть використати у ході самостійної роботи та на практичних заняттях.

Висновки. Отже, впровадження кредитно-модульної системи викладання патофізіології до вимог національної освіти вимагає ретельної побудови навчального процесу на стоматологічному факультеті з врахуванням особливостей причин виникнення та механізмів розвитку патологічних процесів та захворювань у стоматології, обов'язковим вирішенням патофізіологічних задач та клінічних ситуацій, створенням мотивації до вивчення патофізіології майбутніми фахівцями стоматологічної спеціальності.

Для підвищення мотивації студентів-стоматологів до вивчення патологічної фізіології важливими є взаємодія та співпраця студента з викладачем під час практичного заняття, коли викладач враховує особливості характеристики студентів, психологічне та емоційне налаштування на предмет, може пояснити незрозумілі питання. Актуальним є відображення перспективи подальшого застосування нових теоретичних фактів та знань при вивченні патофізіології, можливість їхнього застосування на практиці, моделювання практичних ситуацій

через створення ситуаційних задач. Рішення клінічно орієнтованих задач, розбір тестових завдань самостійно чи разом з викладачем не тільки полегшує процес запам'ятовування матеріалу, але і сприяє формуванню практичних навичок та вмій, показує конкретні точки прикладання набутих знань у клінічних умовах.

Використання інтерактивних мультимедійних технологій у викладанні патофізіології студентам-стоматологам дає можливість втілити на новому якісно більш високому рівні класичний принцип дидактики – принцип наочності, що корелює з інноваційною діяльністю у сфері вищої медичної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бойків А.Б. Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу з пропедевтики ортопедичної стоматології / А.Б. Бойків // Медична освіта. – 2011. – № 1. – С. 55-57.
2. Волощук Н.І. Актуальні питання викладання фармакології на медичному та стоматологічному факультетах: проблеми та перспективи / Н.І. Волощук, О.С. Пашинська, Е.В. Беляєв // Медична освіта. – 2012. – № 3. – С. 23-26.
3. Герасимчук М.Р. Використання мультимедійних технологій у викладанні лекційного матеріалу з патофізіології іноземним студентам / М.Р. Герасимчук // Медична освіта. – 2013. – № 1(19). – С. 102-104.
4. Ніколаєва О.В. Перспективні напрямки вдосконалення форм викладання патологічної фізіології / О. В. Ніколаєва, Н. А. Шутова // Організація навчального процесу студентів в ХНМУ : матеріали XLVII навч.- метод. конф. ХНМУ. – Харків, 2013.
5. Ніколаєва О.В. Удосконалення викладання патологічної фізіології як складової частини підвищення якості медичної освіти / Ніколаєва О.В., Шутова Н.А. // Реалізація Закону України «Про вищу освіту» у вищій медичній та фармацевтичній освіті України: мат. Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю, 21-22 трав. 2015 р. – Тернопіль, 2015. – С. 204-205.
6. Особливості інтеграції навчального процесу, які спрямовані на підвищення фахової підготовки студентів-стоматологів у ДНВЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» / Т.П. Кривенький, Р.М. Назарук, О.І. Тучак, Н.М. Воронич-Семченко // Медична освіта. – 2014. – № 1. – С. 48-50.
7. Пилипонова В.В. Методи профілізації викладання патофізіології на стоматологічному факультеті ВНМУ ім. М.І. Пирогова / В.В. Пилипонова // Вісник Вінницького національного медичного університету. – 2014. – № 2. – С. 585-587.
8. Рикало Н. А. Актуальні проблеми викладання патофізіології іноземним студентам та їх вирішення / Н.А. Рикало // Світ медицини та біології. – 2013. – № 3. – С. 167-169.
9. Рикало Н. А. Особливості викладання патофізіології студентам Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова / Н.А. Рикало, В.В. Пилипонова // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doswiadczenie. – 2015. – № 1. – С. 226-229.
10. Соколенко В.М. Ключові моменти викладання фізіології для студентів-стоматологів / Соколенко В.М., Весніна Л.Е., Юдіна К.Є. // Реалізація Закону України «Про вищу освіту» у вищій медичній та фармацевтичній освіті України: мат. Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю, 21-22 трав. 2015 р. – Тернопіль, 2015. – С. 228-229.

УДК 378.147:004.9

Ю. Л. Романишин, м. Івано-Франківськ, Україна | Y. L. Romanyshyn, Ivano-Frankivsk, Ukraine
yulromanyshyn@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМП'ЮТЕР-БАЗОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Анотація. В даному дослідженні представлено методологічні аспекти теорії та практики комп'ютер-базованого навчання, що є важливою передумовою для створення таких науково-педагогічних умов навчального процесу у технічних ВНЗ, при яких буде максимально можливим легкий та доступний обмін знаннями, кожен учасник зможе поділитися своїми знаннями з усіма іншими і, в той же час, ефективно застосовувати нові запропоновані доступні знання для вирішення власних навчальних чи професійних завдань. Важливість даного напрямку в сучасній педагогічній науці загалом, зводиться до того, що сучасне постіндустріальне інформаційне суспільство невпинно прямує до рівня знання-орієнтованого суспільства. Суть трансформації полягатиме в тому, що якщо в інформаційному суспільстві основним виробничим продуктом є інформація, а більшість технологій орієнтовані на переробку такої інформації, то в новітньому форматі основним продуктом стануть знання, що означатиме якісно новий рівень розвитку людства на основі комп'ютер-базованих комунікацій.

Ключові слова: комп'ютер-базовані комунікації, комп'ютер-базоване навчання, знання-орієнтоване суспільство, веб-технології, соціально-мережеві комунікації, електронне навчання, віртуальні навчальні класи.

Summary. *The research presents the methodological aspects of the theory and practice of computer-based training, which is a critical precondition for the creation of such scientific and pedagogical conditions of the learning process in the technical universities, at which: the best possible easy and accessible knowledge exchange will be available, each participant will be able share their knowledge with everyone else and, at the same time, effectively apply the new available knowledge to solve their own training or professional tasks. The importance of this trend in modern pedagogical science in general is that the modern post-industrial information society is constantly moving towards a level of knowledge-oriented society. The essence of such transformation is that if in the information society the main production product is information itself, and most technologies are focused on the processing of such information, then in modern format the main product becomes knowledge's, which will mean definitely a qualitatively new level of human development based on computer-based communications.*

Key words: *computer-based communications, computer-based training, knowledge-based society, web technologies, social networking communications, e-learning, virtual learning classes.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві кількість доступних даних та знань зростає в геометричній прогресії [1-6, 10]. Сьогодні, кожна людина, від студента до фахівця вищої кваліфікації, оперує певними контекстно-залежними даними та знаннями. Такий контекст визначається фаховими інтересами, попередньою освітою, кваліфікацією, досвідом роботи, напрямом підготовки тощо. Варто зазначити, що даний процес ґрунтовно та інструментально забезпечений інформаційно-програмними засобами (тобто, програмне забезпечення соціальних мереж), що у сучасних умовах, ефективно функціонує в рамках платформи Web 2.0 (яка є платформою орієнтованою на користувачів інформаційно-комп'ютерних технологій та учасників соціальних мереж) [7-9, 12] і, забезпечує обмін даними, як між комп'ютерами, так і між людьми. В той же час, обмін знаннями в людино-машинній конфігурації Web 2.0 можливий, сьогодні, тільки між людьми, як єдиними відомими інтелектуальними сутностями. Завдання майбутньої платформи Web 3.0 полягатиме в переході на рівень ефективного обміну знаннями між комп'ютер-базованими сутностями у формі локальних комп'ютерів, мережево-орієнтованих обчислювальних засобів, інтелектуальних агентів тощо [9-10].

Аналіз класичних та новітніх інструментів платформи Web 2.0 [7-9, 12] дозволяє виділити саме дискусійні форуми, як найбільш потенційно цікаві, з точки зору обміну знаннями між учасниками-людьми. В той же час, ідея форумів, в даному контексті, може бути розширена до рівня довільного мережевого оточення певної мережевої групи користувачів (як відкритої, так і закритої стосовно зовнішніх учасників) в якій відбувається обмін знаннями. Таке розширення є доцільним, оскільки в багатьох випадках середовище дискусійних форумів розглядається як таке, що потребує контролю та цілеспрямування для досягнення значного педагогічного ефекту. Весь нагромаджений досвід педагогіки не комп'ютер-базованої освіти може бути зведений до тих самих проблем, які вирішує кваліфікований досвідчений педагог: цілепокладання та контроль. У звичайній студентській аудиторії часто можна спостерігати ситуацію, коли надмірність вище вказаних вимог призводить до їх ігнорування студентами та виникнення конфліктних ситуацій і, в той же час, недостатність таких вимог теж не дозволяє досягнути відчутного педагогічного ефекту. Все це обумовлює загальний контекст, цілі та завдання пропонованого дослідження.

Аналіз попередніх досліджень. Питання впровадження та ефективного використання сучасних комп'ютер-базованих технологій навчання у навчальному процесі ВНЗ активно досліджуються як вітчизняними, так і закордонними вченими, а саме: В. Биковим, О. Співаковським, Р. Гуревичем, М. Кадемією, Л. Шевченком, М. Жалдаком, Т. О'Рейлі, Н. Готшалк-Мацоц та багатьма іншими.

Мета роботи полягає у дослідженні особливостей застосування в умовах ВНЗ поширених соціально-комунікативних засобів, що можуть забезпечувати ефективний обмін знаннями у дискусійній формі, при створенні відповідних науково-педагогічних умов, та є діючими платформами на яких можна спостерігати формування нових комп'ютер-базованих педагогічних сутностей знання-орієнтованих технологій навчання.

Виклад основного матеріалу. Історичний розвиток людської цивілізації можна розглядати як неперервний рух в напрямі «доіндустріальне-індустріальне-постіндустріальне-інформаційне-постінформаційне (на основі знань)» суспільство. Основним рушієм такого розвитку є прогрес технологій (виробничих, інформаційних). У даному прогресі, важливо відзначити, що частка чистих знань та технологій їх обробки зростає по відношенню до загального валового продукту неперервно, завдяки зростаючій значимості підготовки і осмислення засобів загального розвитку виробництва та виробничого і суспільного контролю в цілому [2-4]. Тобто, новітні виробничі технології стають все більш залежними від новітніх знань, в тому числі у формі ноу-хау. А значення реального досвіду виробничого персоналу втрачає свою критичність для отримання якості продукції.

Ряд дослідників [2, 3, 5, 10] характеризує сучасний стан постіндустріального та постінформаційного суспільства як суспільства знань, де знання стають визначальним фактором в усіх сферах суспільного та виробничого життя.

Розвиток концепції суспільства знань [10, 12] в своїй основі має ідею проблемно-орієнтованого засвоєння знань. Тобто, для фахівців йдеться не тільки про отримання певного рівня освіти чи наукового ступеня, а передусім про їх готовність до постійного навчання протягом професійного життя. Кількість професій які вимагають такого освітнього градієнту (напряму) постійно зростає. Слід мати на увазі, що подальша професійна освіта (тобто, професійне життя з постійним навчанням) є обов'язковою вимогою, щоб зберегти високий рівень компетентності та фахової відповідності на сучасному ринку праці. З точки зору педагогіки фахових здібностей такі виклики вимагатимуть певних особистісних кваліфікацій [11]. Набуває переосмислення сама суть навчання в університеті, де відбувається перехід від лекцій-начиток (так званого «чистого викладання») до новітніх форм обміну знаннями в процесі доповіді (такі доповіді можуть робити студенти старших курсів, особливо магістри, аспіранти, докторанти, запрошені фахівці з галузей виробництва чи інформаційної діяльності). Суть переосмислення стосується незмінної цілі університетської освіти – передачі знань, що стало можливим завдяки технологічним просуванням в області інформаційних технологій. Роль студентів, в даному контексті змінюється, від базового рівня слухачів лекцій до рівня активних учасників навчального процесу, а в дослідних університетах – до рівня партнерів, де різниця науково-освітніх ступенів не створює відповідні бар'єри підпорядкування, а допомагає знайти своє місце в реальних наукових дослідженнях, де участь такої особи буде максимально ефективною щодо затрат та компетенцій.

В даному контексті варто зосередити увагу на аналізі застосувань електронних медійних засобів в процесі навчання, що бере свій початок з 70-х років минулого століття. Початкові терміни, що позначали даний процес були: «викладання за допомогою комп'ютера», «комп'ютер-базоване викладання», «комп'ютер-базовані уроки» (computer-aided instruction, computer-assisted instruction) [3, 7, 8, 12]. Важливим етапом стало формування технології програмованого навчання (programmed instruction). Також важливо, що такі базові технології можна розглядати, як одні з перших в області обміну знаннями, що дозволило сформулювати початкові вимоги до освітніх систем майбутнього, які визначали велику кількість успішних застосувань комп'ютерів у процесі навчання при підготовці фахівців різних напрямів. При цьому, застосування комп'ютерів давало не тільки новизну в плані педагогічних умов, а також сприяло формуванню нових педагогічних методів, які були комп'ютер-базованими. Саме застосування комп'ютерів дозволило значно підсилити та урізноманітнити класичні методи навчання в плані витрат часу та кількості мінімально необхідних навчальних зусиль. Висувалася гіпотеза про те, що в перспективі викладач-людина зможе бути повністю замінений технічними комп'ютер-базованими засобами, такі судження мали маргінальний характер в плані не тільки можливості, але й необхідності заміни викладачів-людей на їхні комп'ютерні замітники (роботи-викладачі).

В педагогічному розрізі досить важливим є етап визначення та формування технології електронного навчання, а саме, – які методи навчання та викладання є найефективнішими в новому середовищі електронного навчання. Таким чином, формуючи фундамент нової освітньої платформи електронного навчання було визначено інформаційно-програмні аспекти рішення таких педагогічних проблем, як: передача знань, засвоєння знань, збереження знань та контроль знань. Саме останній елемент набув найбільшого розвитку та застосування в області комп'ютер-базованого електронного навчання. Основна суперечність, яка виникла в даному контексті, полягає в тому, що не визначено рівень ефективного співвідношення та раціонального розподілу навчальних задач між електронним та традиційним навчанням. Адже, сфера електронного навчання отримала значний революційний розвиток від локальних великих обчислювальних машин до соціально-комунікаційних сучасних мереж, який показав та обґрунтував фактично безмежні можливості комп'ютерних технологій у подальшій розбудові початково встановлених характеристик електронного навчання в плані його властивостей та компетенцій. І, в той же час, основні завдання взаємозв'язку «викладач-студент» на рівні традиційної комунікації фактично не змінилися, – студент продовжує засвоювати (набувати) необхідні кваліфікації шляхом їх вивчення, переймаючи досвід відповідних спеціалістів та експертів. Крім того, сьогодні, не має однозначно обґрунтованого рішення, який вид навчання є більш ефективний та оптимальний – електронне чи традиційне. Можна стверджувати те, що сьогодні, є дуже велика кількість змішаних форм навчання з різноманітною кількістю їх видів та структур. Тобто, безперечними є такі факти:

- 1) комп'ютер стає визначальним фактором успіху в усіх аспектах навчального процесу;
- 2) більша частина навчального матеріалу стає комп'ютер-базованою, що з точки зору фізичної природи швидкості та каналів передачі даних є невідворотним;
- 3) на жаль, не має обґрунтовано ефективних способів та засобів комп'ютер-базованої передачі знань без участі традиційного викладача. Якщо такий процес і має місце, то він неодмінно є гібридним, людино-машинним.

Тому, бачимо, що в початковому процесі комп'ютер-базовані засоби та методи передачі даних стають основою забезпечення навчального процесу даними, забезпечення навчальним матеріалом у формі даних.

Оскільки основним завданням кожного навчального процесу є отримання знань, то можна стверджувати, що такий процес неможливий без участі людини, як носія активних знань (оскільки неактивні знання, по своїй суті, є даними).

Важливим етапом розвитку комп'ютер-базованих технологій в навчанні слід вважати подальший розвиток концепції інформаційного суспільства, активне становлення якого спостерігалось в 90-х роках минулого століття і, було зумовлене розвитком комп'ютер-базованих засобів мас-медіа, розвитком інформаційних технологій та появи Інтернет, WWW та Web.

З педагогічної точки зору, важливим фактором є те, що ефективне застосування комп'ютерів у навчанні створило величезну потребу у вивченні інформатики, комп'ютерних технологій та ІТ загалом. Тобто, комп'ютер став, як і засобом, так і ціллю навчання. В середині 90-х роках ХХ ст. стрімкий розвиток Інтернет, який змінив всі сфери життя людини, пришвидшив подальший розвиток такого напряму навчання за допомогою комп'ютера, як «computer-based training». Становлення Інтернет-базованих інформаційно-комунікаційних технологій стало основою новітніх технологій дистанційного навчання, а для економіки в цілому, – привнесло нове явище, – електронна комерція. Крім того, з середини 90-х років ХХ століття бере свій початок нова форма навчання – он-лайн навчання (он-лайн дистанційне навчання). Існуючі сучасні засоби форумів, вікісів та блогів слід розглядати, як ефективно реалізовані початкові ідеї он-лайн навчання.

Розвиток новітніх ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) в проміжку 1995-2018 р.р. може бути охарактеризований як, надшвидкий, крос-платформенний, всеохоплюючий, мобільно-інноваційний. Це стало передумовами нового феномену в комп'ютер-базованому навчанні (рис. 1) відомого, як web-based training.

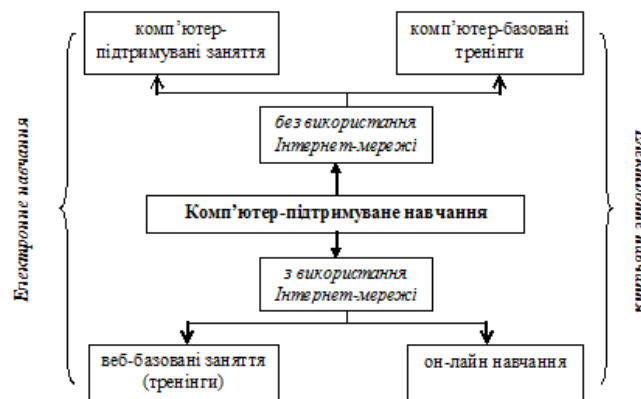


Рисунок 1 – Комп'ютер-підтримуване навчання

З рис. 1 бачимо, що комп'ютер-підтримувані заняття та тренінги (computer-based training (CBT)) – це методи, які комп'ютер може реалізувати без підключення до Інтернет для того, щоб передати комплексний зміст матеріалу наочно і незалежно від часу і місця (проте, сьогодні можна ще спостерігати за використанням технології навчальних CD-дисків). Додатковою перевагою даної технології є можливість фізичного контролю авторських прав на навчальний контент, що особливо актуально при вивченні програмування, іноземних мов тощо. Очевидна проблема при застосуванні даної навчальної технології полягає в тому, що при роботі з нею студент не має контакту ні з іншими студентами, ні з викладачем. Тому, застосування цієї технології повинно переслідувати цілі, які цілком можна реалізувати при самостійній роботі.

Веб-базовані заняття (web-based training (WBT)) включають в себе всі методи, які можуть бути застосовані через Інтернет, Інтранет та Екстранет для того, щоб сформувати навчальний процес і створити середовище, яке може бути використане, як студентами, так і викладачами.

В той час, як технологія CBT не потребує активного швидкісного з'єднання з Інтернет, застосування технології WBT ставить необхідною умовою використання саме таких з'єднань, а також вимогу наявності сервера відповідної потужності, оскільки ІТ-природа цієї технології є виражено клієнт-серверною. Додаткові обмеження на швидкість та стабільність зв'язку накладає також використання мультимедійного навчального контенту. На жаль, в умовах типового ВНЗ в Україні, як правило, дуже невелика кількість комп'ютерних класів відповідає вимогам сучасних WBT. Тому, адаптацію WBT-рішень в реальних умовах краще виконувати з орієнтацією на мобільний Інтернет та технології wi-fi, де студенти використовують власні гаджети невеликої вартості (смартфони, планшети і т. д.). Все це повинно забезпечити просту та швидку актуалізацію навчального контенту та комунікації загалом, а також можливості спільної взаємодії викладачів та студентів.

В свою чергу, он-лайн навчання охоплює всі ті форми навчання при яких може бути застосований Інтернет, як освітня технологія. Близькими технологіями для застосування в реальній навчальній аудиторії є технології теленавчання, телевикладання, дистанційного навчання, теленавчальних курсів, тобто, – технології віртуальних навчальних класів. Таким чином, навчальний процес з використанням вище перелічених новітніх навчальних форм є медійно-базованим та медійно-залежним у плані середовища Інтернет, або локалізованих комп'ютерних мереж типу Інтранет. Такий навчальний процес може бути визначений, як вид електронного навчання (e-learning), що близький за своєю суттю до концепції технології віртуального та он-лайн навчання (online learning, virtual-learning). Визначальною рисою таких застосувань є використання інформаційно-комунікаційних технологій при якому, функції ІКТ створюють зручне навчальне середовище, що дозволяє, наприклад, використовувати гіпермедійні, мультимедійні додатки та засоби тестового контролю знань, умінь та навичок студентів, формування яких є основною метою застосування технології даного класу. Таким чином, можна вважати, що технології комп'ютер-базованих та веб-базованих тренінгів разом утворюють технологію комп'ютер-підтримуваного навчання, яка є основою для розвитку та формування технології електронного навчання. Варто зазначити, часто під електронним навчанням розуміють он-лайн навчання. Хоча, ці поняття в багатьох контекстах можуть не зовсім співпадати. Зокрема, генезис терміну е-навчання слід тлумачити, як електронно-підтримуване навчання, яке є видом технологічно підтримуваного навчання, тобто навчання із використанням інформаційно-комунікаційних технологій та, із застосуванням актуальної форми оприлюднення контенту. Такий підхід може включати крім, власне Інтернету ще й засоби Intranet та Ethernet, засоби супутникових комунікацій, аналогове та цифрове відео, інтерактивне телебачення, технології роботи з CD-дисками. Якщо на початкових етапах розвитку технологій навчання студенти могли отримувати лекції в аудіо- та відеозаписі, а також у формі проєкційних слайдів, то сьогодні, така інформація зберігається вже не в аналоговій, а у цифровій формі на сервері університету до якого студент має доступ по локальній мережі університету, через WWW та Інтернет, через мобільний Інтернет з використанням смартфона. Таким чином, види та форми пропозиції у сфері електронного навчання зростають неухильно в плані швидкості та якості використання мережевих з'єднань та Інтернету, як середовища та засобу навчання. Майбутньою перспективою можна вважати, що WWW поглине всі відомі, на даний момент, джерела інформації, в тому числі у формі даних та знань і, саме WWW-середовище стане єдиним уніфікованим та повнофункціональним середовищем навчання, у якому будь-який вид навчання передбачатиме підвид електронного навчання.

Поняття комп'ютер-базованої комунікації (рис. 2) позначає всі форми комунікації між людьми, яка здійснюється за допомогою засобів певної виділеної або кількох комп'ютерних систем [11]. Такий вид комунікації має зв'язок із он-лайн навчанням, який є можливим за рахунок он-лайн з'єднання. Комп'ютер-базована взаємодія без Інтернету передбачає додатковий засіб комунікації, наприклад, телефон.

Поняття мережевого програмного забезпечення для груп користувачів (рис. 2) є складовою комп'ютер-базованих комунікацій з комп'ютер-базованою спільною роботою, що разом визначають напрям розвитку інформаційного програмного забезпечення, в якому підтримується спільна робота в мережевих віртуальних середовищах, що ґрунтуються на комп'ютерних комунікаціях у формі систем підтримки групової взаємодії.

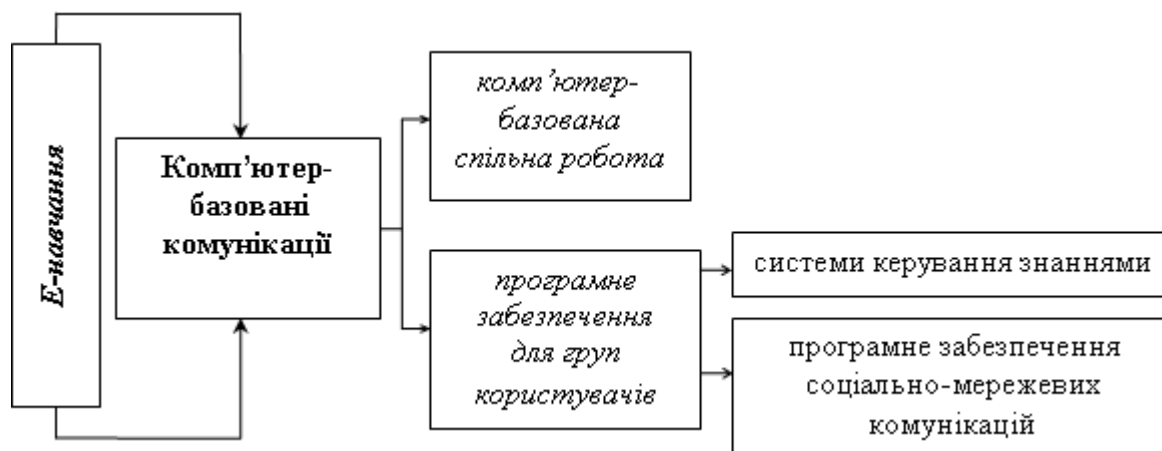


Рисунок 2 – Комп'ютер-базовані комунікації

Найбільш загальним рішенням варто вважати програмне забезпечення для груп користувачів, оскільки воно охоплює цілий клас рішень від «чистих» порталів знань у формі інформаційно-комунікаційних платформ в освіті або промисловості до колекцій документів та проєктів. До цього відноситься також широкий вибір текстового, аудіо- та відеоконтенту. Такий різноплановий контент може керуватися модераторами або бути

частиною тьюторних систем керування знаннями і використовуватися програмним забезпеченням соціальних мереж при досягненні необхідного рівня самоорганізації контенту.

Системи керування знаннями (СКЗ) можуть представляти граничні рамки для певної навчальної платформи, в якій наявні навчальні матеріали вбудовуються в наперед задану схему навчання і отримують відповідну прив'язку. Тому, поряд із функцією інформаційної платформи в СКЗ наявні широкі можливості щодо керування контентом, обробки, комунікації, співпраці та взаємодії, а також забезпечення відповідного фрейворку (структури) для генерації тестових завдань. Важливою відмінною рисою систем керування знаннями є те, що вони мають зовнішню організацію, для якомога точнішого налаштування системи до реальних потреб цільової групи з метою стимуляції комунікації між її членами. Поставлені педагогічні задачі виконуються, в основному, шляхом застосування зовнішніх модераторів, тьюторів та інших сутностей, що визначають структуру педагогічного впливу.

У свою чергу, програмне забезпечення соціальних мереж підтримує взаємодію, кооперацію і комунікацію засобами комп'ютерної мережі, в основному, засобами мережі Інтернет, а відповідна соціальна спільнота користувачів є сутністю, що самоорганізовується. Саме аспект самоорганізації вирізняє дану систему від класичних систем керування знаннями, які організуються з метою мережевого розділення знань та інтересів і, є не професійним засобом а, здебільшого, аматорським інструментом. Типовими прикладами є вищезгадані вікіси і блоги. Так, наприклад, вікіпедія не є офіційним джерелом даних та знань, оскільки підтримується на добровільних засадах. Блоги, загалом, можуть бути охарактеризовані, як надсуб'єктивні джерела прив'язані до інтересів конкретних осіб чи груп.

Ефективність обміну знаннями в даних інструментах можна оцінювати комп'ютер-базованими засобами, наприклад, методом кейсів. Завдання таких кейсів полягатиме в тому, щоб студенти максимально обґрунтовано використовували форуми та блоги для обміну знаннями, що підтверджуватиме виключну роль цих інструментів. В ІТ-термінах це означатиме наближення до педагогічно обґрунтованого рівня комп'ютер-базованої модераторії з контрольованою участю викладача або, і без його участі взагалі. Одне із важливих завдань, у даному контексті, полягатиме в симуляції «ефекту втручання» традиційного викладача-модератора в реальний форум студентів його навчального курсу до рівня комп'ютер-базованих аналогів, які можуть мати програмовану логіку педагогічного впливу, що по важливості, в повній мірі співвідноситиметься з впливом традиційного викладача в реальній аудиторії. Основними завданнями в даному випадку є:

- пробудження бажання студента прийняти участь у форумі;
- підсилення мотивації студентів ділитися знаннями.

Отже, бачимо, що у вибраних інструментах соціально-комунікаційної взаємодії педагогічний ефект програмується та закладається саме на ефекті втручання в процес інформаційного обміну з боку модератора (традиційний педагог, комп'ютерна програма). Фактично, педагогічна роль модератора буде відображенням педагогічної активності традиційного педагога чи певного педагогічного колективу, що дозволить максимально ефективно обґрунтувати педагогічні умови функціонування традиційного та електронного модератора. Таким чином, підтверджується робоча гіпотеза про те, що застосування відомого інформаційного методу моделювання у формі матриці співпадань «дія модератора-педагогічний вплив» повинна розглядатися, як основний інформаційний носій для генерації коректуючих педагогічних впливів.

Виділені вище науково-педагогічні умови формування нових сутностей інформаційно-комунікаційної взаємодії в електронному навчанні дозволили дослідити їх вплив на навчальний процес в цілому, що супроводжується обміном знаннями із використанням такого засобу, як комп'ютер-базований форум, та таких додаткових інформаційних соціально-мережових комунікаційних засобів, як вікіси та блоги. Зазначимо, що блоги – це максимально персоналізовані джерела суб'єктивних знань, а вікіси – це опосередковані джерела знань із високим рівнем об'єктивності, що забезпечується верифікованою високоекспертною індивідуальною або колективною модераторією.

Висновки. В представленому дослідженні виконано експертну науково-педагогічну оцінку факторів переходу від інформаційно-комунікаційної технології Web 2.0 у Web 3.0, що є визначальним для поставленої автором більш глобальної задачі наукового дослідження, а саме, ефекту комп'ютеризації сутностей знань з точки зору науково-педагогічних умов їх поширення, генерації та ефективного засвоєння учасниками-людьми. У даному контексті чітко прослідковується педагогічна тенденція – розвиток «машинної педагогіки», як теорії та практики засвоєння знань комп'ютерами та комп'ютер-базованими мережевими сутностями. В якості сучасних поширених платформ, де можна спостерігати виникнення нових тенденцій, автор виділяє вікіси, блоги та форуми, як вже існуючі засоби мережевого розділення знань та видів професійної компетенції з максимально широким залученням цільових груп професійно-орієнтованої вищої освіти, що є визначальною передумовою реформування і розбудови нових стандартів вищої освіти в Україні.

1. Tuomi, Ilkka. «Data is more than knowledge», *Journal of Management Information Systems*, № 6 (3), p. 103–117, 2000, doi:10.1080/07421222.1999.11518258.
2. P. Checkland and S. Holwell, «Information, Systems, and Information Systems: Making Sense of the Field», Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, p. 86–89, 1998.
3. N. Gottschalk-Mazouz, «Internet and the flow of knowledge», Proceedings of the 30 International Ludwig Wittgenstein Symposium Kirchberg am Wechsel, Austria 2007, Volume 2, Frankfurt, Paris, Lancaster, New Brunswick: Ontos, p. 215–232, 2008.
4. M. Steup, «The Analysis of Knowledge», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring, 2006 Edition), Edward N. Zalta (ed.), 2006: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2006/entries/knowledge-analysis/>
5. A. Greenfield, «Everyware. The Dawning Age of Ubiquitous Computing», Indianapolis, 2006.
6. C. J. Hamelink, «The Ethics of Cyberspace», London:Thousand Oaks, 2001.
7. T. O'Reilly, «What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software», 2005: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>, 10.5.06
8. I. Herman, «Semantic Web», 2007: <http://www.w3.org/2001/sw/>, 1.10.06
9. Кадемія М. Ю. Соціальні сервіси Веб 2.0 і Веб 3.0 у навчальній діяльності: навчальний посібник / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, В. М. Кобися, М. С. Коваль. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2010. – 230 с.
10. P. F. Drucker, «Knowledge Work and Knowledge Society. The Social Transformations of this Century». L. Godkin Lecture at Harvard University's John F. Kennedy School of Government, May 4, 1994: http://www.ksg.harvard.edu/ifactory/ksgpress/www/ksg_news/transcripts/drucklec.htm (5.11.05).
11. Романишин Ю. Л. Формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Ю. Л. Романишин: дис. канд. пед. наук зі спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Тернопіль, 2011. – 260 с.
12. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко; за ред. Гуревича Р. С. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 348 с.

УДК 378.14: 371.214.46:[004.78:51]

О. В. Семеніхіна, М. Г. Друшляк, м.Суми, Україна
O. V. Semenikhina, M. G. Drushlyak, Sumy, Ukraine
e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ АВТОМАТИЗОВАНОГО КОНТРОЛЮ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ: АНАЛІЗ ЗАЛУЧЕННЯ ПРОГРАМ ДИНАМІЧНОЇ МАТЕМАТИКИ

Анотація. У статті розглянуто питання організації автоматизованого контролю, відмінного від комп'ютерного тестування, за навчальними досягненнями майбутніх учителів математики, фізики, інформатики на базі програм динамічної математики – засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань, які передбачають динамічне оперування різними математичними об'єктами й можливість оперативного одержання на екрані відомостей про їхні властивості. Обґрунтовано доцільність використання таких засобів і комп'ютерних інструментів та режимів у них. Описано шляхи організації контролю, зокрема: можливість покрокової демонстрації розв'язання (на прикладі програми *The Geometer's SketchPad*), можливість через інтерактивний вплив на математичний об'єкт перевірити його цілісність (на прикладі програми *GeoGebra*), можливість автоматизованої перевірки самого ходу розв'язування через спеціальні комп'ютерні інструменти (на прикладі програми *Математичний конструктор*), можливість переходу середовища у спеціальний режим з обмеженнями (на прикладі програми *GeoGebra*). Всі зазначені шляхи організації контролю проілюстровано конкретними прикладами. Окремо описано режим *GeoGebra Exam* програми динамічної математики *GeoGebra*, базуючись на досвіді її використання при вивченні спецкурсів, орієнтованих на формування умінь використовувати програмні засоби математичного спрямування у професійній роботі вчителя. Зазначено позитивні аспекти його використання у підготовці вчителя, наведено приклад роботи у цьому режимі із аналізом результатів.

Ключові слова: контроль, автоматизований контроль, комп'ютерний контроль, програми динамічної математики, підготовка вчителя, *The Geometer's SketchPad*, *GeoGebra*, *Мат. конструктор*, *GeoGebra Exam*.

Abstract. The article deals with the issues of the organization of automatic control, which is different from computer testing, according to the educational achievements of future mathematics, physics, computer science teachers

on the basis of dynamic mathematics software (DMS). DMS is means of computer visualization of mathematical knowledge, which involves dynamic operation of various mathematical objects and the possibility of the displaying of information about their properties. The expediency of using such software, their computer tools and their modes substantiated. The ways of the organization of control are described, in particular: the possibility of a step-by-step solution demonstration (for example, software The Geometer's SketchPad), the possibility of the interactive effect on the mathematical object to verify its integrity (for example, software GeoGebra), the possibility of automated verification of the very process of solving through special computer tools (for example, software MathKit), the possibility to switch the a special mode with restrictions (for example, software GeoGebra). All of these ways of organizing controls are illustrated by concrete examples. The GeoGebra Exam mode of software GeoGebra is described, based on the experience of using it in the study of special courses. Such courses focused on the formation of the ability to use mathematical software in the teacher's professional work. The positive aspects of its use in teacher preparation are indicated, an example of work in this mode with an analysis of the results is given.

Keywords: control, automatic answer checking, computer control, dynamic mathematics software, teacher's preparation, The Geometer's SketchPad, GeoGebra, MathKit, GeoGebra Exam.

Постановка проблеми. Активна інформатизація освіти сприяла появі спеціалізованих комп'ютерних засобів, функціональне призначення яких полягало у автоматизації контролю знань, а сам контроль при цьому одержав характеристичну ознаку «комп'ютерний». Сьогодні під комп'ютерним контролем у галузі освіти розуміють процедуру, що дозволяє оцінити рівень засвоєння і розуміння вивченого матеріалу з метою управління наявним процесом навчання та забезпеченням індивідуалізації навчання в комп'ютерному середовищі.

Як правило, з комп'ютерним контролем пов'язують такий метод контролю знань, умінь та навичок, як тестування (комп'ютерне тестування) [1-2]. Комп'ютерне педагогічне тестування – це метод педагогічної діагностики, який полягає у стандартизованій процедурі застосування педагогічних тестів на комп'ютері під керуванням спеціальної програми, яка забезпечує подання тестових матеріалів і обробку результатів для виявлення рівня володіння змістом навчального матеріалу.

В методичній літературі описано можливості використання різних програм комп'ютерного тестування – MyTest, OpenTEST, ADTester, Асистент2, УТК (Універсальний тестовий комплекс) тощо. Такі програми хоча й передбачають використання запитань із закритою та відкритою формою відповіді, але як правило, не дозволяють перевірити правильність міркувань, які здійснює суб'єкт навчання для одержання відповіді, що є важливим, зокрема, при розв'язуванні математичних задач. Тому пошук і уточнення шляхів використання комп'ютерних середовищ, де є можливою автоматизація контролю саме міркувань, наразі вважаємо актуальною педагогічною проблемою, яка потребує всебічного аналізу і розв'язання.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічний контроль є об'єктом досліджень таких науковців, як Л. В. Дікань, Ю. О. Голуб, Н. В. Синоюгіна, Т. А. Бутинець, Ф. Ф. Бутинець, Л. Б. Ліщинська, В. І. Лозова і Г. В. Троцько та ін. Вагомий внесок у розвиток тестування як форми контролю та діагностики знань студентів унесли вчені В.В. Божкова, С.У. Гончаренко, І.М. Дичківській, С.М. Ілляшенко, А.І. Кузмінський, Е.А. Михалічев, С.І. Мединська, М.В. Савчин, Л.Ю. Сагер, О.М. Ханіна та ін. Використання комп'ютерного тестування розкрито в працях І. Булах, О. Кириленко, Т. Солодкої, П. Уханя та ін. Проблему тестового комп'ютерного контролю знань у процесі підготовки майбутнього вчителя-предметника досліджували Р. Гуревич, Б. Гершунский, А. Коломієць, В. Сидоренко, С. Подолянчук, І. Роберт, Р. Нортон, Б. Скіннер, Н. Тверезовська та інші.

За проведеним системним аналізом робіт зазначених авторів та програм комп'ютерного тестування нами було виділено типи завдань, вирішення яких можна перевірити з використанням цих засобів: завдання на одиночний та множинний вибір; завдання на встановлення порядку слідування; завдання на співставлення варіантів; завдання, в яких відповідь (текстову чи числову) можна ввести вручну; завдання на вибір місця на зображенні. Водночас у роботах науковців зазначається, з чим ми погоджуємося, що комп'ютерне тестування, як правило, не може продемонструвати хід думок суб'єкта навчання і фіксує лише результат, що не завжди є ефективним з позицій перевірки якості засвоєних знань та вмінь. Також зазначається, що організація якісного автоматизованого контролю у формі комп'ютерного тестування вимагає попередньої прискіпливої розробки цілої системи тестових завдань, що, у свою чергу, вимагає великих часових затрат з боку вчителя/викладача.

Питання автоматизації контролю у контексті підготовки вчителів математики, фізики, інформатики розкрито у працях [3-6]. Відзначимо наші роботи [6-8], де описано використання спеціалізованих середовищ математичного спрямування, зокрема, програм динамічної математики (ПДМ) – засоби комп'ютерної візуалізації математичних знань, які передбачають динамічне оперування різними математичними об'єктами й можливість оперативного одержання на екрані відомостей про їхні властивості в організації тестового контролю знань з математики.

Водночас розвиток інформаційних технологій і програмних засобів обумовлює появу нових комп'ютерних інструментів для організації контролю, аналіз можливостей використання яких є актуальною педагогічною проблемою, яка потребує постійного моніторингу та вирішення.

Метою даної статті є аналіз застосування комп'ютерного інструментарію ПДМ в організації автоматизованого контролю за розв'язуванням математичних задач серед студентів, майбутніх учителів математики, фізики, інформатики.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчив аналіз спеціалізованого програмного забезпечення в галузі навчання математики, комп'ютерний контроль можна організувати у середовищах окремих ПДМ, серед яких нами виділені програми *Математичний конструктор (МК)*, *The Geometer's SketchPad*, *Cabri*, *GeoGebra* тощо.

Нижче опишемо можливості використання ПДМ для організації контролю.

1. ПДМ передбачають можливість покрокової демонстрації розв'язання. Це дозволяє перевірити міркування суб'єктів навчання при розв'язуванні математичної задачі, але така форма контролю не є автоматизованою, а тому вимагає додаткових витрат часу на перегляд кожного файлу розв'язання.

Приклад 1. (*The Geometer's SketchPad*) Побудувати серединний перпендикуляр до заданого відрізка.

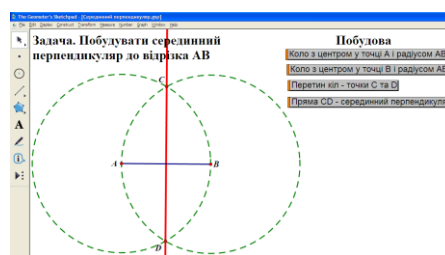


Рис.1

2. ПДМ передбачають можливість через інтерактивний вплив на математичний об'єкт перевірити його цілісність (чи правильність побудови – у випадку неправильної побудови конструкція "розсипається" при зміні базових об'єктів).

Досить часто при створенні геометричної конструкції певний її елемент будується не у відповідності до правил побудов, а формально завдяки візуальній схожості. Побудована конструкція видається правдоподібною, але усе ж неправильною.

Приклад 2. (*GeoGebra*) Побудувати коло, вписане у заданий трикутник (рис.2).

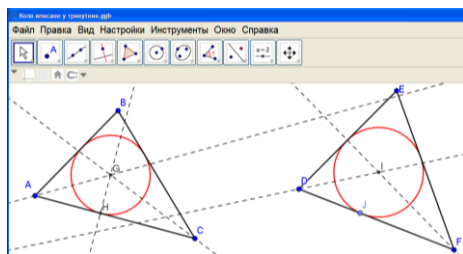


Рис.2, а

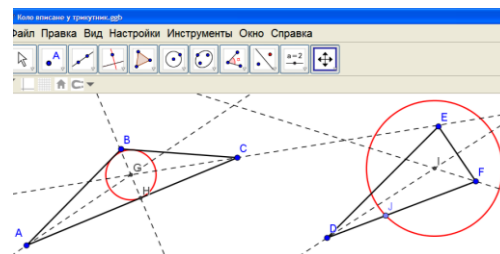


Рис.2, б

Приклад 3. (*МК*) Побудувати трикутник за двома сторонами та медіаною, проведеною до однієї з них.

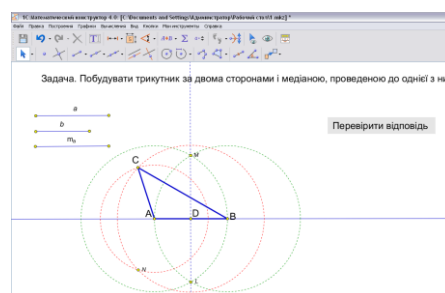


Рис.3

3. Окремі ПДМ передбачають автоматизовану перевірку самого ходу розв'язування. Так, розробниками програми *Математичний конструктор (МК)* пропонуються інструменти «*Проверить ответ*», «*Поле ввода ответа*», «*Чекбокс*».

4. Окремі ПДМ передбачають перехід у спеціальний режим з обмеженнями для організації контролю. Зокрема, у ПДМ *GeoGebra Exam* передбачено режим *GeoGebra Exam*. При переході до такого режиму розробниками передбачено можливість використання комп'ютерного інструментарію, але при цьому заборонено доступ до мережі Інтернет, до іншого програмного забезпечення, що встановлено на комп'ютері, до файлів, які зберігаються на комп'ютері, чи до власних матеріалів на платформі *GeoGebra Materials*. Якщо суб'єкт навчання виходить з повноекранного режиму *GeoGebra Exam*, то такий вихід фіксується і відображається у журналі екзамену.

Використання зазначеного режиму забезпечує об'єктивність оцінювання, оскільки в ході виконання завдання складно скористатися підказками або вже готовими результатами, алгоритмами побудов, які легко одержати чи знайти через соціальні, локальні та мережу Інтернет. Організація роботи в режимі *GeoGebra Exam* не потребує великих часових затрат.

Розпочати роботу можна після переходу на сайт www.geogebra.org/exam, використовуючи будь-який браузер і не обов'язково встановлюючи програму на комп'ютері. Після запуску *GeoGebra Exam* з'явиться діалогове вікно. Викладач встановлює обмеження на використання інструментарію (за потреби, наприклад, можна деактивувати

CAS або полотно 3D). Деактивовані функції відображаються у заголовку екзамену закресленими. Після запуску екзамену (кнопка «Запустити екзамен») запуститься таймер і колір панелі зміниться на синій. Кожний екзамен починається з порожньої конструкції, і поки екран *GeoGebra* активований, зберегти свою роботу не можна, оскільки всі параметри меню «Файл» деактивуються.

У ході виконання екзамену можна в будь-який час перевірити журнал, натиснувши на заголовок екзамену. Журнал містить інформацію про дату і час початку, налаштування, відмітки про вихід з повноекранного режиму (колір панелі змінюється на червоний) та повернення до нього, час закінчення екзамену. Зауважимо, що журнал не зберігається автоматично, і якщо студент вийшов з повноекранного режиму випадково, йому необхідно повернутися в нього якомога скоріше, наприклад, натиснувши *F11*. Якщо екзамен завершено, потрібно обрати *Exit Exam* у меню «Файл».

Автрами використовується режим *GeoGebra Exam* для організації контролю навчальних досягнень студентів, майбутніх учителів математики, фізики, інформатики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка при вивченні спецкурсів, орієнтованих на формування умінь використовувати програмні засоби математичного спрямування у професійній роботі вчителя. Такі спецкурси обов'язковою формою навчання передбачають лабораторні роботи, які за типом поділено на тренувальні та залікові. Метою залікових лабораторних робіт є перевірка сформованості знань та умінь використати інструментарій ПДМ у майбутній професійній діяльності вчителя, яка здійснюється шляхом написання студентом конспекту уроку з використанням ПДМ з подальшою його презентацією та обговоренням. Метою тренувальних лабораторних робіт є формування цілісного бачення шляхів використання ПДМ у професійній діяльності, критичного погляду на можливість і доцільність залучення окремих комп'ютерних інструментів для підтримки професійної діяльності (для візуалізації умови, покрокової демонстрації розв'язання, прискорення одержання результату, перевірки відповіді тощо). Наприкінці окремих тренувальних лабораторних робіт проводиться контроль у режимі *GeoGebra Exam*.

Опишемо фрагмент такого контролю на прикладі використання ПДМ у розв'язуванні задач на побудову з використанням комп'ютерних інструментів *Точка, Пряма, Відрізок, Коло за радіусом*. Наприклад, побудувати трикутник за стороною, медіаною, проведеною до цієї сторони, і радіусом описаного кола.

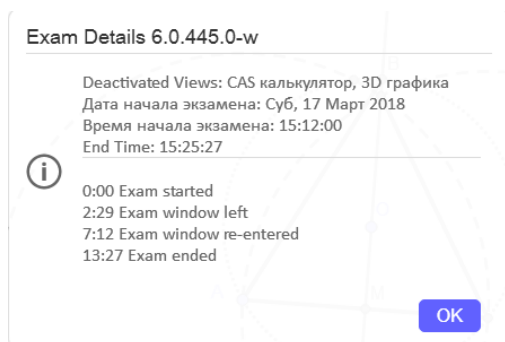


Рис.4

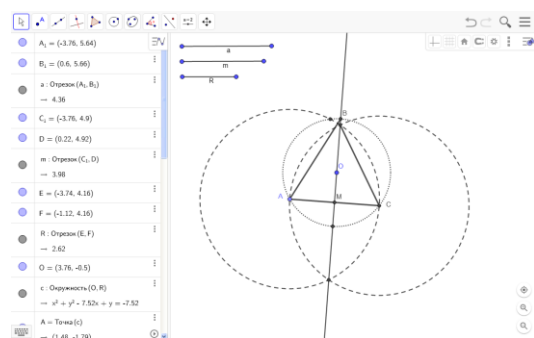


Рис.5

По завершенні екзамену можна побачити деталі його проходження у журналі (рис.4): на розв'язування задачі витрачено 13,27 хвилин, вихід з повноекранного режиму мав місце, причому приблизно на 5 хвилин, що дає підстави сумніватися у самостійності розв'язання. По завершенні екзамену програма дозволяє зберегти файл (рис.5).

Висновки. Проведене педагогічне дослідження стосовно використання *Geogebra Exam* у професійній підготовці майбутніх учителів математики, фізики, інформатики, аналіз експертних оцінок підібраних завдань та статистична перевірка результатів навчальних досягнень майбутніх учителів математики, фізики, інформатики стосовно використання ПДМ у майбутній професійній діяльності дає підстави стверджувати наступне.

1. Розвиток інформаційних технологій та інформатизація освітньої галузі обумовлюють появу нових комп'ютерних інструментів, покликаних підтримати організацію і проведення контролю навчальних досягнень та вивільнити вчителя/викладача від виснажливої перевірки розв'язань математичних задач.

2. Серед розмаїття комп'ютерних засобів у контексті організації автоматизованого контролю варто виокремити програми динамічної математики, де розробниками для автоматизації контролю навчальних досягнень передбачено можливість покрокової демонстрації розв'язання, можливість через інтерактивний вплив на математичний об'єкт перевірити його цілісність, можливість автоматизованої перевірки самого ходу розв'язування через спеціальні інструменти, можливість переходу середовища у спеціальний режим з обмеженнями.

3. Професійна підготовка майбутніх учителів математики, фізики, інформатики передбачає вивчення спецкурсів, орієнтованих на формування умінь використовувати ПДМ у професійній діяльності, а тому природним є не лише демонстрація усіх наявних там комп'ютерних інструментів контролю, а й безпосереднє їх використання під час такої підготовки.

Список використаних джерел:

1. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: [спец.] 13.00.01 «» / Київський ун-т ім. Т.Шевченка, 1995.430 с.
2. Солодка Т.В. Комп'ютерне тестування як метод контролю за результатами навчальної діяльності студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Харківський педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди, 1995. 22 с.
3. Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення: монографія / За ред. О. І. Огієнко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 224 с.
4. Крамаренко Т.Г. Реалізація функцій контролю засобами ІКТ при підготовці майбутнього вчителя математики // Теорія та методика електронного навчання. 2012. Вип.3. С.137-143.
5. Кутєпова Л.М. Стан дослідження проблеми формування професійної готовності майбутніх вчителів інформатики до оцінювання навчальних досягнень учнів // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2007. № 18-19. С. 264-273.
6. Ткаченко А. В., Кулик Л. О. Формування готовності студентів до застосування тестових технологій – важлива складова сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів фізики // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. 2016. Вип. 22. С. 169-172.
7. Семеніхіна О.В., Друшляк М.Г. Про інструменти контролю в ІГС Математичний конструктор // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2014. Вип.13 (2). С. 189-195.
8. Семеніхіна О. В. Професійна готовність майбутнього вчителя математики до використання програм динамічної математики: теоретико-методичні аспекти: монографія. Суми : Вид-во „Мрія”, 2016. 268 с.

УДК 378.091.33-027.22:338.488.2

І.Ю. Сergyogina, м.Кривий Ріг,Україна / I.Y. Seryogina, Kryviy Rih, Ukraine
irayoga@rambler.ru

ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФІРМОВОЇ ПОСЛУГИ – КЕЙТЕРИНГУ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА» У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ

Анотація. У статті розглянуто технологію навчальних проектів як одну із інноваційних освітніх технологій на практичних заняттях у процесі вивчення дисципліни «Організація готельного господарства» у педагогічному ВНЗ.

Ключові слова: інноваційні освітні технології, технології навчальних проектів, проектування фірмової послуги, кейтерингове обслуговування, моделювання вишнього банкету, складання меню.

The designing of technology of the company service - catering at practical sessions at the discipline "Organization of the hotel management" in the pedagogical higher education institution.

Annotation. In the article is examined the technology of educational project as one of the innovational education technologies at the practical lessons during the studying the subject "Organization of the hotel management" in the pedagogical higher education institution.

Key words: innovational education technologies, technology of educational projects, designing the company service, catering service, modeling the banquet outside, compiling the menu.

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти вимагає розробки та впровадження у навчально-пізнавальний процес інноваційних освітніх методів, прийомів та технологій навчання. Не викликає сумніву факт, що ці ресурси дійсно дозволяють значно покращити якість освіти, результативно передавати та здобувати нові знання, створювати ефективні умови для засвоєння студентами професійних умінь і навичок, що передбачені навчальною програмою.

Аналіз попередніх досліджень. У процесі дослідження ми проаналізували наукові праці І.М. Дичківської, Н.І. Криворучко, В.В. Шапкіна та ін., які ретельно вивчали питання втілення інноваційних освітніх технологій у навчальний процес. Так, Н.І. Криворучко справедливо акцентує увагу на тому, що в педагогічній практиці можна виділити традиційні та інноваційні технології. До переваг традиційних науковець відносить науковість, організаційну чіткість педагогічного процесу, постійний ідейно-емоційний вплив особистості викладача, оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні, впорядкована, логічно структурована подача навчального матеріалу, орієнтація на розвиток пам'яті, доступність, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, усвідомлення завдань і активність [3, с.1].

Проте, під інноваційними освітніми технологіями розуміють процеси виникнення, розвитку і проникнення в широку практику педагогічних нововведень. Зрозуміло, що втілення інновацій у навчальний процес ВНЗ покликане забезпечити підвищення якості навчання студентів. Серед інноваційних освітніх технологій поширеними сьогодні можна вважати: особистісно-орієнтована технології впливу на особистість, інтерактивна технологія навчання, інформаційно-комунікативна технологія навчання, технологія навчальних проектів, інтегрована розвивальна технологія, модульно-рейтингова технологія тощо. Ми у своїй роботі розглянемо приклад використання технології навчальних проектів на практичних заняттях студентів денного відділення 3 курсу спеціальності «Туризм».

Мета статті: розглянути технологію навчальних проектів як одну із інноваційних освітніх технологій для покращення якості освіти, активізації пізнавально-пошукової самостійної діяльності студентів на прикладі вивчення дисципліни «Організація готельного господарства» у педагогічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Власний досвід роботи у Криворізькому державному педагогічному університеті, зокрема, на факультеті дошкільної та технологічної освіти, при викладанні студентам 3 курсу спеціальності «Туризм» навчальної дисципліни «Організація готельного господарства» дозволяє запропонувати такий вид роботи для студентів на практичному занятті, як самостійне проектування технології фірмової послуги – кейтерингу.

Ми у даній статті пропонуємо приклад такого проектування та моделювання виїзного банкету, складання меню та замовлення розрахунку банкету. Після вивчення теми у групі оголошується конкурс на найкращій проект, кожен студент розробляє та захищає свій проект технології фірмової послуги, а після захисту усіх проектів здійснюється самоаналіз, колективне обговорення, самооцінювання і оцінювання та наприкінці обрання переможців.

Кейтерингове обслуговування – це приготування і доставка готової продукції в зазначене місце та обслуговування святкового заходу з наданням різних сервісних послуг, «Catering» переводиться з англійського як «поставка» або доставка продуктів харчування. У Європі «Catering» – не рідкість, особливо у французів – привізними обідами в них харчуються майже на всіх підприємствах.

Започаткував кейтеринг (виїзне ресторанне обслуговування) Франсуа Ватель, який організував бенкети і розваги при дворі Людовіка XIV. Бенкети були такого розмаху, що повторити їх не просто і у наш час.

Кейтеринг сьогодні – одна із самих яскравих, багатоліких і динамічних галузей, ресторанного бізнесу. Його відмітні риси: виняткова мобільність, нескінченна розмаїтість кухні й комплексність послуги. Мобільність – суть кейтерингу. Тепер ресторан сам приходить до клієнта – у будь-яке місце й точно в призначений час.

Кейтеринг, як самостійний вид бізнесу має, згідно з класифікацією Джона С. Бейкера з Індіанського університету штату Пенсільванія(США), п'ять головних різновидів: кейтеринг у приміщенні; поза приміщенням; індивідуальний кейтеринг; роз'їзний кейтеринг; роздрібний кейтеринг [1, с. 213].

Згідно з цією класифікацією нами обраний кейтеринг поза приміщенням. Планування цього виду кейтерингу є дуже цікавим, новим, актуальним в наш час, тому що замовника стають все більш вимогливими та потребують зручності і новизни. Підготовка банкетів поза приміщенням або на природі передбачає їх ретельне планування і відпрацювання .

Кейтеринг у нашій країні почав розвиватися в 90-х роках минулого сторіччя. В основному на ринку діють дрібні фірми, або відповідні служби при ресторанах. До того ж, на сьогоднішній день жодна українська компанія не готова надавати повний спектр кейтерингових послуг: доставляти обіди в офіси, годувати штати великих компаній, організувати бенкети й фуршети, а також постачати харчуванням пасажирів літаків. Після 2008 року на українському ринку з'явилися компанії Royal Catering, «Бізнес-Кейтеринг», представник міжнародної компанії «Дуссман-Україна», «Два Гусаки», «Український Смак», «Бон Апетит» та ін.

Організація заходів, так звана банкетно-фуршетна лінія, є найпривабливішим сегментом ринку. З кожним роком збільшується кількість кейтерів, які бажають заробити на доставці їжі до офісів.

Кейтеринг – це насамперед виїзне ресторанне обслуговування на замовлення підприємств і приватних осіб. Це може бути доставка обідів до офісу, організація фуршету на прес-конференції, банкету після презентації, барбекю на природі або скромна вечеря в мисливському будиночку. Основна відмінність кейтерингового й традиційного ресторанного бізнесу у тому, що до ресторану відвідувачі приходять, а у випадку кейтерингу ресторан сам приїжджає до клієнта в домовлений час.

Суть кейтерингу – забезпечення проведення банкету, фуршету або іншого заходу в будь-якому підходящому для цього місці. Замовляючи кейтерингові послуги, клієнт одержує на якийсь час справжній ресторан і банкет-фуршет, при цьому неважливо, де проходить свято – в офісі, у знімному приміщенні або іншому місці.

Кейтерингове обслуговування проходить поза межами підприємств ресторанного господарства, іноді в місцях, де організувати процес споживання їжі складно. Після прийняття замовлення і погодження місця та часу проведення заходу менеджер завчасно виїжджає на зазначене місце. Там він повинен вирішити наступні питання:

1. Чітко визначити межі території, будівлі, відведені під організацію свята.
2. Визначити місця розміщення банкетних столів, розробити план-схему.
3. Улагодити питання водозабезпечення, електропостачання, кондиціонування тощо.
4. Улагодити питання аварійних виходів, пожежної та екологічної безпеки.
5. Вирішити питання розташування на місці проведення заходу приміщень для персоналу, доготівельних приміщень тощо.

Проведення заходу на відкритому повітрі передбачає зведення над столами наметів, встановлення тентів для захисту гостей та продуктів від сонячних променів і можливих опадів. Приклад план-схеми розташування тентів, допоміжних приміщень, меблів, декорацій та руху обслуговуючого персоналу під час виїзного обслуговування з приводу презентації продукції фірми-замовника.

Підсобні приміщення необхідно розташовувати так, щоб можна було забезпечити зручний їх зв'язок із залом (майданчиком) для обслуговування гостей.

Обслуговування заходу починається з написання сценарію підготовчих робіт та самого свята із зазначенням часу виконання операції. Якщо передбачається масовий та важкий з точки зору оформлення захід, підготовка починається ввечері попереднього дня.

Кожне свято передбачає певні особливості накривання та прикрашання столів. Тому для зручності роботи обслуговуючого персоналу менеджер (управляючий) складає план-схему сервірування банкетних столів, на якій вказується розміщення столового посуду, страв, декорацій тощо. Як правило, при підготовці банкету-фуршету окремо накриваються столи під страви та напої, що дозволяє офіціантам постійно контролювати кількість страв, барменам – напоїв, своєчасно їх поповнювати.

Обслуговування споживачів починається після того, як підготовка до проведення свята закінчена, столи оформлені і сервіровані, обслуговуючий персонал одягнув форму.

Важливу роль на початку проведення свята відіграє правильна організація зустрічі гостей та їх розміщення за столом.

Кількість офіціантів, які беруть участь в обслуговуванні, розраховується в такому співвідношенні: один офіціант на 10-15 гостей на банкеті-фуршеті та 6-7 гостей на банкеті за столом. Перед початком заходу менеджер (управляючий) призначає бригадирів офіціантів - один бригадир на 5-10 чоловік. Бригадирам пояснюються всі особливості обслуговування, час початку заходу та подавання страв тощо, які вони потім доводять до членів своєї бригади. Бригади офіціантів розподіляються по ділянках (секторах) залу, за обслуговування яких вони надалі відповідають. При обслуговуванні офіціанти працюють за загальною схемою: подають страви та напої, слідкують за чистотою столів, прибирають використаний посуд. Паралельно в доготівельному приміщенні працюють кухарі, які дооформляють страви та відпускають їх офіціантам, і бармени, які готують алкогольні та безалкогольні напої до подавання.

Після закінчення банкету обслуговуючий персонал прибирає використаний посуд, роздрапіровує столи, збирає меблі, пакує все в коробки та транспортує на склад, проводить часткове прибирання приміщення. Ці операції виконують офіціанти та інший обслуговуючий персонал.

Моделювання виїзного банкету

Успіх закладів ресторанного господарства залежить від багатьох складових, чільне місце серед яких займає меню. Меню (від франц. menu) - це перелік страв і напоїв, рекомендованих споживачам. Цей термін як короткий і найзручніший широко використовується у вітчизняних закладах ресторанного господарства. В інших країнах застосовується термін "карта". Його перейняли також вітчизняні заклади ресторанного господарства: карта вин, карта сигар, карта кальянів тощо. Меню є візитною карткою закладу, тому папка з меню має бути

красиво і доботно оформлена. Воно має узгоджуватися із загальною концепцією закладу ресторанного господарства. Оскільки концепція базується на очікуваннях споживачів, то меню повинно не тільки задовольнити, а навіть перевершити їх очікування. Зміст меню залежить від типу закладу ресторанного господарства.

Складання меню та замовлення розрахунку банкету

Складаємо меню для виїзного банкету-фуршету на честь захисту дисертації науковцем на 60 персон і розраховуємо необхідну кількість порцій, а результати вносимо до таблиці 1. Замовлення-рахунок є розрахунковим документом і водночас документом, за яким з кухні закладу ресторанного господарства здійснюється відпуск готових страв і кулінарних виробів гостям.

Таблиця 1

Меню виїзного банкету-фуршету на честь науковця на 60 персон

Найменування страв/напоїв	Вихід, г, мл	Норма на 1 гостя	Кількість порцій на 60 персон
Холодні закуски			
Асорті рибне	150	0,25	15
Салат «Греческий»	150	0,25	15
Салат зі свіжих овочів	150	0,25	15
Сирний рулет	150	0,25	15
Помідори, фаршировані грибами	150	0,25	15
Гарячі закуски			
Кабачки, запечені в паніровці	100	0,33	20
Гарячі страви			
Котлета по – київськи з картоплею фрі	200/150	1	60
Солодкі страви			
крем-желе «Сметанкове»	100	1	60
Морозиво з горіхами	150	1	60
Морозиво з горіхами	150	1	60
Гарячі напої			
Чай чорний	200	0,5	30
Кава чорна	100	0,5	30
Кава з вершками	100/50	0,5	30
Борошняні кондитерські вироби			
Тістечко «Панакота»	50	1	60
Торт «Медовик»	100	0,5	30
Торт бісквітний	100	0,5	30
Хлібобулочні вироби			
Хліб пшеничний	50	1	60
Хліб житній	50	1	60
Алкогільні напої			
Шампанське «Fragolino»	150	1	60 (15 бут) по
Вино червоне «Цинандалі»	100	0,5	30 (5 бут)))по
Вино біле «Florinda»	100	0,5	30 (5 бут) по
Горілка «Nemiroff»	50	1	60 (3 бут)по 1л
Безалкогольні напої			
Сік мультифрукт	150	0,33	20

**Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: Випуск 51
методологія, теорія, досвід, проблеми**

Сік яблучний	150	0,33	20
Вода мінеральна	330	0,33	20

При оформленні замовлення-рахунку вносимо наступні дані: дату та час обслуговування, узгоджене меню з переліком страв, напоїв, виробів та їх вартістю, прізвище працівників закладу, відповідальних за проведення заходу (адміністратора та офіціанти).

МЕНЮ-ЗАМОВЛЕННЯ № 111 НА 60 ПЕРСОН

(служить розрахунковим документом)

Замовник: **Борук Роман Володимирович**
(підпис, П. І. Б.)

Назва залу: Хол бізнес-центру

Дата та час обслуговування 08.04.2018 р. 15.00 – 20.00

Меню-замовлення склав: _____ З умовами замовлення згоден:

Адміністратор _____ Замовник _____

(підпис)

(підпис)

До меню-замовлення № 111, «08» квітня 2018 р.
3 холодного цеху на 18.00 годину 3 гарячого цеху на 18.00 годину

Найменування	Кількість	Ціна	Сума	Найменування	Кількість	Ціна	Сума
Асорті рибне	15	40	600	Кабачки, запечені в паніровці	20	15	300
Салат «Греческий»	15	25	375	Котлети по-київськи з картоплею пюре	60	20	1200
Салат зі свіжих овочів	15	17	255				
Сирний рулет	15	7	105				
Помідори, фаршировані грибами	15	15	225				
Разом:			1560	Разом:			1500

3 бару на 18.00 та протягом банкету 3 бару на 18.00 та прот. Банкету

Найменування	Кількість	Ціна	Сума	Найменування	Кількість	Ціна	Сума
Шампанське «Fragolino»	15б.	45	675	Чай чорний	30	5	150
Вино червоне «Цинандалі»	5б.	59	250	Кава чорна	30	7	210
Вино біле «Florinda»	5б.	60	300	Кава з вершками	30	10	300
Горілка «Nemiroff»	3б.	55	165				
Сік мультифрукт	20	5	100				
Сік яблучний	20	5	100				
Вода мін.	20	7	140				
Разом:	1730			Разом:	660		

Замовлення-рахунок складає всього 5 тисяч 450 грн.

Оборотна сторона форми замовлення-рахунку

Ціна та суми перевірені: Аванс №111: 2 тисячі 800 грн.

Отримано всього: 2 тис. 800 грн.

«08» квітня 2016 р.

Отримав касир _____

(підпис)

Висновки та перспектива подальших досліджень. Отже, можемо зробити висновок щодо ефективності і результативності такої роботи при вивченні курсу «Організація готельного господарства». Студенти та викладач отримують задоволення від творчої атмосфери на захисті проектів, усі студенти беруть активну участь у конкурсі, обговорюють та оцінюють результати роботи один одного, висловлюють дуже багато цікавих думок та пропозицій.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у пошуку сучасних інноваційних технологій та методик навчання для активізації пізнавально-пошукової діяльності студентів у процесі вивчення дисциплін «Основи харчових технологій», «Технологія приготування страв», «Організація готельного господарства» тощо.

Список використаних джерел:

1. Головка О.М. Організація готельного господарства. Виробнича санітарія і гігієна праці: навч. посіб. / О.М. Головка. - К.: Кондор, 2011. - 410 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Криворучко Н. І. Інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / Н. І. Криворучко, К. І. Криворучко. – Режим доступу до видання: <http://intkonf.org/category/arhiv/sotsium-nauka-kultura-24-26-sichnya-2012-r/>

УДК 37.091.33:004.77

О.Г. Смілянець, Вінниця, Україна / O.Smilyanez, Vinnytzia, Ukraine
Smilynez2002@ukr.net

АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ АГРАРНИМИ УНІВЕРСИТЕТАМИ УКРАЇНИ

Анотація. У статті проаналізовано стан використання соціальних мереж аграрними університетами України та обґрунтовано необхідність застосування в освітньому процесі таких нових інноваційних технологій навчання як віртуальні спільноти. Розглянуто деякі аспекти досліджень сучасних науковців-педагогів що до ролі соціальних мереж у формуванні інформаційного середовища навчального закладу. Представлені статистичні дані використання соціальних мереж у світі та в Україні за останній рік. Обґрунтована необхідність використання соціальних мереж для освітлення діяльності аграрних університетів в Інтернеті. Описана методика аналізу трафіку сайтів аграрних університетів через інструменти сервісу SimilarWeb.

Зібрані статистичні дані та на їх основі проаналізовано сучасний стан залучення користувачів Інтернету до сайтів аграрних університетів через соціальні мережі та вплив трафіку із соціальних мереж до сайту університету на кількість абітурієнтів що подали заяви до вступу саме до цього університету. Доведено, що ті аграрні університети, які використовують соціальні мережі для агітації та представлення своєї діяльності мають більшу кількість заяв до вступу у вищий навчальний заклад.

Ключові слова: соціальні мережі, сайт університету, віртуальні спільноти, аграрний університет, навчальний процес, контент, Інтернет, аграрна освіта, трафік

Abstract. The article analyzes the state of use of social networks by agrarian universities of Ukraine and substantiates the need for the use in educational process of such new innovative learning technologies as virtual communities. Some aspects of the research of modern scientific-pedagogues concerning the role of social networks in the formation of the information environment of an educational institution are considered. The statistical data on the use of social networks in the world and in Ukraine for the last year are presented. The necessity of using social networks to illuminate the activities of agrarian universities on the Internet is substantiated. The method of analyzing the traffic of sites of agrarian universities through the tools of the service SimilarWeb is described.

The collected statistical data and on their basis analyzed the current state of attracting Internet users to the sites of agrarian universities through social networks and the impact of traffic from social networks to the university's website on the number of applicants who applied to join this university. It has been proved that those agrarian

universities that use social networks to campaign and present their activities have a large number of applications for admission to higher education.

Keywords: social networks, university site, virtual communities, agrarian university, educational process, content, internet, agrarian education, traffic

Постановка проблеми. На даному етапі в Україні (як і у більшості країн світу) формується інформаційне суспільство. Саме зараз першочергову роль у нашому суспільстві відіграють знання, інформація, інформаційні технології, інформаційні продукти та послуги. Сучасні інформаційні технології широко використовуватися і в навчальному процесі, особливо у вищій школі. І педагогам-науковцям актуально на даний час розглядати й досліджувати нові форми створення та передачі інформації – віртуальні мережеві спільноти, їх особливості та можливості для вищої освіти України.

Аналіз попередніх досліджень. Питанням застосування можливостей Інтернету і соціальних мереж для навчального процесу приділяється велика увага сучасними педагогами й науковцями, такими як: Т.Л. Архіпова, Л.А. Дідик, Р.С. Гуревич, О.А. Клименко, Г.А. Кучаковська, М.С. Львов, С.М. Мигович, Н.В. Осипова, Г. Остапенко, Н.Т.Тверзовська, О.В. Щербаков, Г.А. Щербина тощо. Так, Дідик Л.А. досліджувала характеристики соціальних мереж та причини популяризації їх різновидів [4]. Слободяник О.В. [8] розглядала можливості використання українських соціальних мереж в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Гуревич Р.С. у своїй статті [2] розглядає питання поведінки педагога в рамках соціальних мереж та зазначає, що в рамках соціальних мереж викладач продовжує виконувати свою освітню та виховну функції. Гуревич Р.С. наголошує, що соціальні мережі як форма навчальної та позаурочної праці зі студентами, спосіб взаємодії з ними та їхніми батьками, розширюють виховний простір освітньої установи [3].

Тверзовська Н.Т., Мигович С.М. досліджували роль і місце соціальних мереж у формуванні інформаційного середовища аграрних університетів [9]. Кучаковська Г.А. [7] аналізувала дидактичні можливості використання соціальних мереж у процесі навчання. Душечко О.С. [5] досліджувала перспективи використання соціальних мереж в освіті.

Мета статті – проаналізувати вплив застосування соціальних мереж в агітації до вступу в університет та дослідити переваги та недоліки використання інструментів та можливостей соціальних мереж в навчальному процесі

Виклад основного матеріалу. Соціальні мережі нині є найбільш популярним сервісом Інтернету, який утримує увагу більшості користувачів Інтернету, особливо молоді. У світі згідно з аналітичними дослідженням, у 2017 році кількість відвідувачів сайтів соціальних мереж щомісячно складає: для Facebook – два мільярди людей; для YouTube – один мільярд людей; в Instagram - сімсот мільйонів відвідувачів, Twitter щомісячно відвідує триста тринадцять мільйонів людей [11].

Завдяки соціальним мережам звичайні користувачі інтернету стали не тільки отримувати й споживати інформацію, а й стали виробниками та розповсюджувачами інформації.

Як зазначає Ушакова І.О., що інтеграція України з Євросоюзом природно відбивається і на освітніх зв'язках. На сьогодні в Україні близько 15 % студентів виїжджають вчитися за кордон. З кожним роком конкуренція в даній галузі посилюється, тому необхідно залучити всі можливі інструменти для просування ВНЗ і їх послуг для залучення нових студентів [10, с. 188].

Ми погоджуємося також з тим, що останнім часом все найбільш популярним інформаційним каналом, що здійснює вплив на абітурієнтів та їх батьків, є соціальні мережі. Віртуальні спільноти популярні саме серед молоді, тому навчальні заклади повинні використовувати ці канали для формування позитивного іміджу закладу в учасників соціальних мереж, використовувати їх для інформування про заходи та події в університетах [10, с. 191].

Конкуренція на ринку надання освітніх послуг нині є достатньо великою. Тому державним закладам освіти слід залучити ті інструменти агітації до навчання в університетах, якими користуються молоді люди. А це в першу чергу – соціальні мережі. І питання застосування інструментів та можливостей соціальних мереж в агітації до вступу в університет та в навчальному процесі наразі стоїть досить актуально.

Згідно з даними Інтернет Асоціація України, які представляють результати опитування, проведеного протягом 2017 року компанією Factum Group Ukraine, на початку року 64,7% дорослого населення України користуються Інтернетом. Частка користувачів Інтернет серед людей 15-29 років в Україні сягнула 97%. [6]. Після заборони таких соціальних мереж як ВКонтакте та Однокласники, в Україні найбільшу популярність набув Facebook. Так, станом на червень місяць 2017 року користувачів соціальних мереж в Україні найбільше було в Facebook, їх кількість досягла 10 мільйонів що складає 51,96 % усіх користувачів соціальних мереж, на другому місці Twitter (32,05% користувачів соціальних мереж).

Також в Україні швидко зростає число нових соціальних мереж, серед них три найвідоміших[11]:

- Ukrainians.co

- Nimses.com
- WEUA.info

Інформацію про університет майбутні абітурієнти та їх батьки отримують із багатьох джерел, але найбільш актуальну, повну, необхідну, і в будь-який зручний для них час, вони отримують із сайту університету. Тому ми вирішили дослідити трафік сайтів аграрних університетів та встановити певні закономірності: як то кількість поданих заяв на вступ до ВНЗ та трафік від соціальних мереж до сайту певного університету. На даний час саме соціальні мережі є тим середовищем, де молодь спілкується, шукає для себе цікаву інформацію, ділиться своїми думками. У своєму дослідженні ми порівняли такі показники як кількість користувачів соціальних мереж які зверталися до сайту університету, з яких саме мереж, та кількістю заяв що були подані до вступу в університет в порівнянні з кількістю вільних місць у цих університетах.

Сучасна молодь дуже активно використовує саме соціальні мережі для спілкування, пошуку інформації та спільників. І саме соціальні мережі це той інструмент, який дозволить із найменшими фінансовими затратами для університету досить часто спілкуватися із молоддю, повідомляти їм потрібну інформацію, залучати як найбільше абітурієнтів до ВНЗ.

При аналізі використання соціальних мереж необхідно з'ясувати, з яких соціальних платформ надходить трафік до сайту того чи іншого університету. Це потрібно, щоб визначити які саме соціальні мережі цікаві для користувачів університетських сайтів, щоб максимально залучити та зацікавити молодих людей до вступу в університет.

Для нашого дослідження ми застосуємо *сервіс для аналізу джерел інтернет-трафіку сайтів SimilarWeb, який аналізує* відвідуваності сайтів та за допомогою якого можна досліджувати базові дані статистики інтернет-ресурсів конкурентів: кількість відвідувань на місяць і їх зміна протягом року, середню тривалість сесії і глибину переглядів, джерела трафіку, географічне місце знаходження аудиторії сайту. *Безкоштовний сервіс SimilarWeb дозволяє визначити: кількість відвідувань сайту, середній час перебування на сайті університету, кількість відмов від детального перегляду сайту (тобто коли користувач переглянув тільки одну головну сторінку), а також те, що нас більше цікавить, з яких джерел, з яких соціальних мереж, звертаються на сайт (в нашому випадку на сайти аграрних університетів).*

При аналізі впливу трафіку із соціальних мереж на популярність університетів, ми порівняли об'єм трафіку із кількістю заяв від абітурієнтів на вільні місця в аграрному університеті. Для цього ми адресу сайту певного університету записуємо в сервіс SimilarWeb і отримуємо дані, які представлені в таблиці 1.

У таблиці 1 ми також показали данні із кількості вільних місць в навчальному закладі та кількість поданих заявок абітурієнтів на ці місця за результатами вступної компанії у 2017 році [1]

Аналізуючи дані таблиці 1, можемо констатувати, що ті аграрні університети, які мають свої сторінки та активно публікують інформацію про свою діяльність у соціальних мережах, (і в декількох мережах, а не в одній), отримують достатню кількість заяв від абітурієнтів на вступ до університету. Ті ж університети, які не мають трафіку до свого сайту від соціальних мереж, не змогли у минулому році забезпечити усі вільні місця студентами, тобто абітурієнтів у цих вишах було менше ніж місць для навчання.

Порівняльний аналіз трафіку сайтів аграрних університетів з кількістю поданих заяв абітурієнтів на вступ до цього університету

Таблиця 1

№ з/п	Аграрний вищий навчальний заклад	Сайт ВНЗ	Середня кількість відвідувань сайту у липні 2017р.	У тому числі кількість користувачів, що звернулися до сайту ВНЗ з соц. мереж	Кількість задіяних соціальних мереж	Кількість вільних місць	Кількість поданих заявок абітурієнтів
1	Білоцерківський національний аграрний університет	btsau.edu.ua	2500	43	2	6633	5147
2	Вінницький національний аграрний університет	vsau.org	470000	11844	4	7746	9641

3	Дніпропетровський державний аграрно-економічний університет	dsau.dp.ua	-	-	3	5070	5923
4	Житомирський національний агроекотологічний університет	znau.edu.ua	150000	470	3	4891	7653
5	Луганський національний аграрний університет	lnau.in.ua	-	-	3	6071	1511
6	Львівський національний аграрний університет	lnau.lviv.ua	-	-	3	5527	4569
7	Миколаївський національний аграрний університет	mnau.edu.ua	85000	2372	5	5917	2872
8	Національний університет біоресурсів і природокористування України	nubip.edu.ua	1000000	29500	5	13602	17357
9	Одеський державний аграрний університет	osau.edu.ua	-	-	2	4070	2212
10	Подільський державний аграрно-технічний університет	pdatu.edu.ua	-	-	2	5731	5541
11	Сумський національний аграрний університет	sau.sumy.ua	140000	3430	4	3446	3310
12	Уманський національний університет садівництва	udau.edu.ua	130000	3718	5	3772	4458
13	Харківський національний аграрний університет ім. Докучаєва	knau.kharkov.ua	160000	2080	3	3498	2828
14	Херсонський державний аграрний університет	ksau.kherson.ua	-	-	2	3153	1307

При використанні соціальних мереж потрібно зауважити, що вони, потребують актуальну інформацію, тому пости (новини, цікаву інформацію) слід писати часто, а не від випадку до випадку. До того ж, ця інформація повинна бути налаштована під ту цільову аудиторію, для якої вона призначена. Це вимагає писати пости мовою, зрозумілою молоді, простою, з використанням молодіжного сленгу. Але якщо інформацію слід донести до батьків абітурієнтів, то вже слід враховувати те, що цікавить дорослу людину, яка бажає вибрати навчальний заклад для своєї дитини.

Таким чином, можемо констатувати, що використання можливостей соціальних мереж зумовлено часом та необхідністю більш тісно контактувати з молодими людьми, їх батьками; для популяризації вищих навчальних закладів та застосування сучасних методів навчання. Ті ж навчальні заклади які використовують у своїй діяльності інструменти соціальних мереж мають більший рейтинг у молоді.

Список використаних джерел:

1. Вступна компанія 2017 - області та регіони. // [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://abit-poisk.org.ua/rate2017>
2. Гуревич Р. Інтернет і його соціальні мережі в сфері освіти: напрями використання / Зб. наук. пр. III Міжнар. наук.-практ. конф. «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи» – С. 52-56. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon_ikt/plen_zasid/Gurevuch.pdf, с. 53
3. Гуревич Р. С. Навчання в співтовариствах у контексті можливостей // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 21 (280), 2013. – С.24-30
4. Дідик Л.А. Інтернет-комунікації vs соціальні мережі: причини «popularization» / Л.А.Дідик // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. - 2013. - Вип. 14. - С. 84-93. [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2013_14_11
5. Дущенко О.С. Перспективи використання соціальних мереж в освіті / О.С. Дущенко // Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2015». – Київ, 10 грудня 2015 р.

6. Інтернет Асоціація України. Оглашены данные установочных исследований интернет-аудитории Украины по итогам 2017 г. // [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://inau.ua/news/oglasheny-dannye-ustano-vochnyh-yssledovanyu-ynternet-audytoryu-ukraynu-po-ytoham-2017-g>
7. Кучаковська Г.А. Роль соціальних мереж в активізації процесу навчання інформатичним дисциплінам майбутніх вчителів початкової школи / Г. А. Кучаковська // Інформаційні технології і засоби навчання. - 2015. - Т. 47, вип. 3. - С. 136-149.
8. Слободяник О.В. Українські соціальні мережі в навчально-виховному процесі // Наукові записки. Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти, Том 2, № 11, 2017 – С39-44.
9. Тверзовська Н.Т., Мигович С.М. Роль і місце соціальних мереж у формуванні освітньо-інформаційного середовища аграрних університетів // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. - 2012. - Вип. 175(3). - С. 291-298.
10. Ушакова І.О. Вплив соціальних каналів на просування освітніх послуг // Системи обробки інформації, 2016, Харків, випуск 4 (141) с.188
11. Юдін А. Найпопулярніші соціальні мережі в країнах СНД і світі // [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://marketer.ua/ua/top-social-media-2017>.

УДК 372.881.111.1

Стахова О.А., Вінниця, Україна / Stakhova O.A., Vinnitsa, Ukraine
Стахова М.О., Харків, Україна / Stakhova M.O., Kharkiv, Ukraine
elena.stakhova@icloud.com
stakhovaKhNAFU@ukr.net

САМОСТІЙНЕ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАГАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВВНЗ

Анотація. В статті розглядається сутність самостійного вивчення англійської мови як елементу загальної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів. Виявлено, що підвищення рівня володіння іноземною мовою неможливе без правильно підібраних методичних засобів, без використання підручників, самовчителів, словників, аудіо- та відеоматеріалів та сайтів з самостійного вивчення англійської мови.

Загальні рекомендації щодо організації самостійного навчання, а також методичні рекомендації з вивчення та запам'ятовування лінгвістичного матеріалу, самостійного вивчення лексичного матеріалу, самостійної роботи зі словником, читання англійських слів і текстів, запам'ятовування англійських слів і виразів, аудіювання і роботи з аудіокнигами, а також з говоріння та письма допоможуть військовослужбовцям навчитися правильній вимові та читанню англійською мовою, продуктивному активному і пасивному засвоєнню лексичного матеріалу, роботі з навчально-допоміжною літературою (словниками та довідниками з англійської мови), усному монологічному висловленню англійською мовою на повсякденні теми та письмовому мовленню.

Запропоновано поступові етапи вдосконалення мовного рівня знань, типи каналів сприйняття інформації, рівні володіння іноземною мовою та способи урізноманітнення курсу навчання.

Ключові слова: самостійне вивчення, сприйняття інформації, додатковий матеріал, особливості англійської мови, мовна підготовка, вивчення англійської мови, курсанти вищих військових навчальних закладів.

Abstract. The article considers the main point of English language self-studying as a component of general training for cadets of High Military Educational Institution. Impossibility to improve the level of knowledge of a foreign language without properly selected methodological tools, without the use of textbooks, tutorials, dictionaries, audio and video materials and sites for independent learning of the English were revealed.

General recommendations for the organization of self-studying, as well as methodological recommendations for studying and memorizing linguistic material, independent study of lexical material, independent work with the dictionary, reading English words and texts, memorizing English words and expressions, listening and working with audiobooks, speaking and letters will help cadets to learn the correct pronunciation and reading in English, productive active and passive learning of lexical material, study with educational materials and equipment (dictionaries and reference books in English), oral monologue on everyday topics and writing.

Step-by-step stages of improving the level of language knowledge, the types of information perception, the level of foreign language proficiency and ways to verify the study course are suggested.

Key words: *self-studying, information perception, features of English, language proficiency, increasing the level of knowledge, studying English, cadets of High Military Educational Institution.*

Постановка проблеми. Перспектива інтеграції Збройних Сил (ЗС) України у Європейські військові структури потребує підвищення вимог до іншомовної підготовки військових фахівців як складової професійної підготовки офіцерів. В умовах значної активізації міжнародного військового співробітництва, в тому числі в ході миротворчих операцій під егідою Організації Об'єднаних Націй (ООН), в умовах приведення армії у відповідність до вимог та стандартів Організації Північноатлантичного договору (НАТО), з виникненням необхідності складання міжнародних іспитів СТАНАГ 6001 та ІСАО, де необхідно підтримувати контакти, будувати конструктивні взаємовідносини з союзниками та дружніми країнами, гостро постають питання подальшого розвитку та підвищення ефективності функціонування системи мовної підготовки у ЗС України.

У зв'язку з цим, проблема мовної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) в контексті загальної підготовки до здійснення професійної діяльності набула зараз особливої актуальності. Справжнім професіоналам військового мистецтва необхідно обов'язково володіти іноземною мовою.

Підвищення рівня володіння англійською мовою можливе при наявності у курсантів усієї необхідної інформації про існуючі сучасні методики самостійного вивчення англійської мови, а також методичних засобів, за допомогою яких стає можливим сам процес самостійного навчання. Використання підручників, самовчителів, словників, аудіокниг, фільмів і пісень англійською мовою, сайтів з самостійного вивчення англійської мови допоможуть разом з методичними рекомендаціями щодо їх використання та формування мовленнєвих навичок з письма, аудіювання, читання та говоріння перетворити таку систему в дійсно дієвий механізм, спрямований на підвищення ефективності навчання іноземній мові курсантів ВВНЗ.

Проблеми організації самостійної роботи різнобічно висвітлюються в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Козакова, І. Лернера, О. Мороза, Л. Спіріна, Л. Суценко, М. Шкіля, О. Ярошенко, М. Дяченко та ін.

Мета статті полягає у дослідженні та впровадженні системи самостійного вивчення англійської мови як елементу загальної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів для досягнення та підтримки ними належного рівня знань іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота охоплює всі аспекти вивчення іноземної мови, а також значною мірою визначає результати та якість засвоєння матеріалу. У зв'язку з цим планування, організація, виконання та контроль самостійного навчання іноземній мові набувають особливого значення та потребують методичного керівництва та методичного забезпечення.

Існує непорушна істина: вивчення іноземної мови дорослою людиною – це, головним чином, самостійна робота. Відомий педагог, автор одного з найпопулярніших підручників англійської мови Н. А. Бонк, якось сказала з цього приводу: «Тим, хто будь-коли брався за вивчення іноземної мови або до її викладання, вже давним-давно стало ясно, що чужій мові не можна навчити – їй можна тільки навчитися, інакше кажучи навчання не дасть бажаного результату, якщо його не підкріплювати регулярною, цілеспрямованою самостійною роботою».

Л. Грицюк вважає, що основою успішної сучасної професійної діяльності в багатьох галузях є самостійність її суб'єктів. Фахівець повинен орієнтуватись у завданнях, обставинах, засобах, щоб приймати та реалізовувати ефективні рішення[4].

С. Литвинчук розуміє самостійне навчання як найбільш міцний метод здобуття знань, умінь й навичок, а майбутній спеціаліст буде висококваліфікованим проявляючи пізнавальний інтерес і власну ініціативу до навчання, привчати себе працювати систематично, наполегливо, творчо[5].

Перш ніж приступати до самостійного вивчення англійської мови потрібно обов'язково визначити свій тип сприйняття інформації :

- візуали - легше засвоювати нову інформацію за допомогою зорових образів;
- аудіали - добре сприймають інформацію на слух;
- кінестетики - асоціюють нову інформацію зі своїми відчуттями;
- дигітали (змішаний тип) - варто використовувати найрізноманітніші методи вивчення англійської, щоб досягти бажаного результату.

Також необхідно оцінити свій рівень володіння іноземною мовою. Це важливо для вибору навчальних посібників, і для вироблення певного режиму занять.

Перший спосіб – скористатися спеціальною шкалою (табл. 1.1). Вона дає можливість оцінити ваші знання за загальноприйнятою міжнародною системою рівнів, а також зіставити їх з рівнем вимог основних міжнародних екзаменів з англійської мови.

Таблиця 1.1 – Рівні знання англійської мови

Рівень знання	Характеристики
---------------	----------------

Absolute beginner ("Нульовий" рівень)	Ви знаєте окремі англійські слова
Beginner (елементарний, або базовий рівень, може також називатися Basic)	Ви небагато говорите й розумієте окремі слова й фрази, але не знайомі з граматиною
Elementary (Початковий рівень)	Ваша здатність говорити й сприймати мовлення цілком достатнє для більшості побутових ситуацій (покупки, замовлення їжі в ресторані і т. д.), але ви не здатні підтримувати бесіду
Lower intermediate (Рівень "нижче середнього")	Ви непогано говорите й розумієте англійською, але часто зустрічаєтеся з тим, що не можете сказати всього, що прагнете
Intermediate (Середній рівень)	Ви говорите й розумієте англійською, але робите масу дрібних помилок і не можете говорити швидко. Письмові завдання викликають у вас утруднення
Upper intermediate (Рівень "вище за середнє")	Ви говорите й пишете англійською практично без помилок, але вам не вистачає словникового запасу, що часто сповільнює ваше мовлення. Вам усе ще нелегко даються письмові завдання
Lower advanced («Напівпросунутий» рівень)	Ваше володіння англійською достатнє для того, щоб читати й навчатися англійською, але ви все ще робите помилки в складних і спеціальних ідіоматичних структурах і говорите з акцентом
Advanced (Просунутий рівень)	Вас важко відрізнити від носія мови, але вас видає клішування мовлення – недостатнє володіння фразеологізмами й іншими стійкими виразами
Fully proficient (Високий рівень володіння мовою)	Вас практично неможливо відрізнити від носія мови

Другий спосіб – пройти тест в Інтернеті, де існує велика кількість відповідних сайтів.

Третій спосіб - знайти курси, що пропонують безкоштовну перевірку знань. Тестування найчастіше містить у собі також співбесіду, під час якої оцінюють рівень ваших навичок при усному мовленні [2].

За основу для вивчення мови найкраще використовувати один з пропонованих на ринку курсів англійської мови, будь то підручник загального курсу англійської мови, курсу англійської мови для військових, грамика англійської мови, відеокурс англійської мови або будь-який інший матеріал. Потрібно це для того, щоб вивчення англійської мови було упорядкованим у подачі матеріалу, як грамичного, так і лексичного.

Крім основного курсу англійської мови курсантам ВВНЗ треба обов'язково користуватися додатковим матеріалом. Потрібно це для того, щоб урізноманітнити тематику основного курсу, мати доступ до більш сучасної мови, яка не стоїть на місці та постійно розвивається. Як додатковий матеріал для самостійного вивчення англійської мови слід використовувати:

- англійські пісні;
- англійські газети й журнали;
- англійське радіо;
- художні книги англійською мовою;
- фільми англійською мовою із субтитрами;
- тести з англійської мови та ін.

Далі розглянемо специфічні особливості англійської мови. У першу чергу треба познайомитися зі специфікою та труднощами. Ці знання допоможуть уникнути типових помилок, а також дадуть можливість зрозуміти, на що потрібно звертати особливу увагу при вивченні англійської мови.

Відмінності американського та британського варіантів англійської мови також необхідно знати при виборі лінгвістичного матеріалу. Однозначних рекомендацій і переваг тут бути не може, тому що вибір залежить від кінцевої мети та завдань навчання. Попри те, що відмінності між двома варіантами не викликають особливих труднощів у спілкуванні між американцями й англійцями, задля засвоєння деяких лінгвістичних функцій вибір одного з варіантів є принциповим.

У загальному випадку сприйняття інформації людиною можна умовно розділити на цифрове (аналітичне) і сенсорне (пасивне).

Цифрове, або аналітичне, сприйняття засноване на аналізі інформації. Для ефективного запам'ятовування будь-чого, нам необхідно розібратися та зрозуміти з чим ми маємо справу.

Сенсорне, або пасивне, сприйняття – це мимовільне, безконтрольне одержання інформації. Деякі речі потрапляють до нашої голови зовсім несвідомо.

Сучасні лінгвісти-методисти пропонують величезну кількість методик вивчення мови. Розібратися в них і зробити свій вибір без елементарних дидактичних понять досить складно. Тим більше що, аргументи на користь різних методик іноді суперечать один одному. Існує загальноприйнятий набір принципів навчання іноземній мові [3].

На примітивному рівні подачу навчального матеріалу можна умовно розділити на два види – послідовний і паралельний.

При паралельному навчанні всі предмети розглядаються одночасно. Ускладнення матеріалу йде паралельно за всіма аспектами.

При послідовному навчанні розглядається спочатку найбільш простий предмет або ряд найпростіших предметів, а потім розглядаються більш складні. Такий принцип застосовується в тому випадку, якщо для повноцінного вивчення будь-якої дисципліни необхідні базові знання з інших дисциплін.

При вивченні англійської мови курсантами є низка розділів, без знання яких, не можна перейти до вивчення інших. Наприклад, без знання англійського алфавіту неможливо навчитися читати слова, а без мінімального набору слів не можна перейти до побудови речень[6].

До основних етапів навчання, які вимагають певної послідовності при вивченні англійської мови курсантами ВНЗ відносяться:

- по-перше читання транскрипції слів, тобто вивчення фонетичних знаків та вміння правильно їх виголошувати. Це необхідно для самостійного звукового відтворення слів за словником, а у разі використання словника АBBYY Lingvo, порівняти свою вимову з вимовою диктора;
- по-друге освоєння алфавіту, основ орфографії та морфології, без чого також неможливе самостійне вивчення слів і розширення словникового запасу;
- по-третє вивчення основ граматики й елементарних синтаксичних конструкцій.

Необхідність одночасного одержання початкових навичок і знань практично за усіма розділами мови робить перший етап навчання трохи сумбурним. Це необхідно для розширення словникового запасу, без якого не можна рухатися далі. Вчити слова у відриві від речень, у яких вони використовуються, не має сенсу. Елементарні синтаксичні конструкції на даному етапі необхідні саме для прикладів використання слів. Приклади повинні являти собою короткі, прості, закінчені речення, які максимально наближені до життєвих ситуацій.

У цій фазі навчання особлива увага повинна приділятися постановці вимови. Переробляти неправильну артикуляцію надалі буде значно складніше, ніж виробити її з самого початку. Для цього потрібен досвідчений викладач, який би коректував вимову доти, поки не буде досягнутий автоматизм.

Грамматика являє собою глибоке, повноцінне вивчення. Вона вивчається методом індукції – за принципом «від загального – до частки», тобто від загальних синтаксичних формул – до побудови конкретних речень, від загальної схеми побудови часових форм – до специфіки використання кожного конкретного часу та інше. Також необхідно дотримуватися принципу послідовності подачі матеріалу – «від легкого – до важкого»[1].

Практичні самостійні заняття повинні обов'язково включати розбір структури речень – визначення часових конструкцій, членів речення, частин мови. Етап вважається завершеним, коли вже можна легко розібрати будь-яке речення та поставити питання до всіх його членів, а також будувати власні речення.

Наступним етапом самостійної роботи повинно стати вивчення функцій мови та практичне використання синтаксичних конструкцій. На цьому рівні курсанти ВНЗ повинні практично використовувати мовні конструкції стосовно різних функцій мови.

Самостійна практика – перехід від академічного знання теорії та практичних занять із педагогом до самостійного вивчення мови та тренуванню мовних навичок:

- вивчення нових слів і виразів;
- читання;
- усне спілкування;
- робота з відео- та аудіоматеріалами.

Висновки. Таким чином, впровадження та застосування системи самостійного вивчення англійської мови курсантами ВНЗ можливе при наявності сучасних методик самостійного вивчення англійської мови, а також методичних засобів для їх реалізації.

Загальні рекомендації щодо організації самостійного навчання, а також методичні рекомендації з вивчення та запам'ятовування лінгвістичного матеріалу, **самостійного вивчення лексичного матеріалу, самостійної роботи зі словником**, читання англійських слів і текстів, запам'ятовування англійських слів і виразів, **аудіювання і роботи з аудіокнигами, а також** з говоріння та письма допоможуть курсантам навчитися правильній вимові та читанню англійською мовою, продуктивному активному і пасивному засвоєнню лексичного матеріалу, роботі з навчально-допоміжною літературою (словниками та довідниками з англійської мови), усному монологічному висловленню англійською мовою на повсякденні теми та письмовому мовленню.

Самостійне вивчення англійської мови забезпечує повну незалежність процесу навчання та є незамінною формою опанування англійської мови курсантами ВВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Driscoll L. Reading Extra [Text]: A resource book of multi-level skills activities / Liz Driscoll. – 9th printing. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 117, [2] p.: ill. – (Cambridge Copy Collection).
2. Naylor H. Insight into PET with answers [Text] / Helen Naylor, Stuart Hagger. – 4th printing. – Cambridge [etc.]: Cambridge University Press, 2008. – 160 p.: ill.
3. Бодров Н.В. Как изучать английский язык самостоятельно. Нестандартные приемы самообучения. – СПб.: Лениздат, Союз, 2001. – 192 с.
4. Грицюк, Л. К. Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу / Л. К. Грицюк, М. В. Сірук // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол.: І. О. Смолюк та ін.]. - Луцьк, 2011. - № 17 : Педагогічні науки. - С. 9-14. - Бібліогр.: 7 назв.
5. Літвінчук С.Б. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі/ С.Б. Літвінчук // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. Педагогіка. – 2012. Т. 199, Вип. 187. – С. 65-69.
6. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов: Учеб.-метод. пособие / Д.Б. Никуличева. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 304 с.

УДК 378.147.227

К.Л.Крутій, І.А.Стахова, м.Вінниця, Україна
K.L. Krutiy, I.A.Stakhova, Vinnitsa, Ukraine
Kachayloinna@gmail.com
Katerina.krutiy@gmail.com

ПРИРОДНИЧО-НАУКОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ STEAM-ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито особливості природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти. Визначено навчальні предмети, які відносяться до циклу природознавчих, а саме: землезнавство, ботаніка, зоологія, біологія, природознавство, методика викладання природознавства, основи екології та інші. Нами презентована STEAM-освіта (акронім Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics – природничі науки, технологія, інжиніринг, мистецтво, математика), як ефективний засіб природничо-наукової підготовки майбутніх педагогів. Цінність STEAM-освіти полягає у тому, що вона органічно допомагає поєднати усі дисципліни природничого циклу, за допомогою комплексних завдань сприяє формуванню у майбутніх педагогів цілісної картини світу. STEAM-освіта розширює діапазон форм, методів, прийомів вивчення природничих наук, сприяє розвитку логічного мислення, креативності, стимулює студентів до пошукової діяльності.

Нами було представлено завдання лабораторного заняття, розробленого за технологіями STEAM-освіти. Ми презентували результати опитування серед викладачів кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Результати нашого дослідження свідчать, що STEAM-освіта є ефективним інноваційним засобом організації вивчення природничих дисциплін у закладі вищої освіти.

Ключові слова: природничо-наукова підготовка, майбутні вчителі початкової школи, STEAM-освіта, модернізація освітнього процесу, заклад вищої освіти.

Abstract. The article reveals the peculiarities of natural and scientific training of future teachers of primary school in pedagogical institutions of higher education. The study subjects which belong to the natural sciences cycle are determined, namely: earth science, botany, zoology, biology, natural sciences, methods of teaching natural science, principles of ecology and others. We present STEAM education (acronym Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics – natural sciences, technology, engineering, art, mathematics) as an effective means of natural and scientific training of future educators. The value of STEAM education is that it organically helps to combine all the disciplines of the natural cycle, with the help of complex tasks, contributes to the formation of a coherent picture of the

world by future educators. STEAM-education expands the range of forms, methods, techniques of studying natural sciences, promotes the development of logical thinking, creativity, and stimulates students to search activity.

We were presented with a plan of laboratory lessons, developed on the technologies STEAM-education. We presented the results of the survey among teachers of the pre-school and elementary education department of the Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky. The results of our study indicate that STEAM education is an effective innovative means of organizing the study of natural sciences in a higher education institution.

Key words: *natural and scientific training, future teachers of primary school, STEAM-education, modernization of educational process, institution of higher education.*

Постановка проблеми. На шляху євроінтеграційного прогресу українського суспільства, вища педагогічна освіта перебуває у динамічному процесі модернізації. Зважаючи на інтегрований підхід до організації навчання в початковій школі, якісна, кваліфікована підготовка майбутніх учителів потребує нових підходів, методів, форм роботи. Цілком зрозуміло, що сучасний учитель початкової школи має бути компетентним у своїй справі, творчо організовувати освітній процес, бути відкритим до спілкування, ерудованим, здатним наполегливо працювати над формуванням особистості кожного із своїх учнів. Поставлені завдання передбачають ґрунтовну природничо-наукову підготовку майбутнього вчителя початкової школи, але не шляхом зазубрювання та репродуктивної передачі інформації, а шляхом використання нових інноваційних технологій, які відповідають вимогам XXI століття. Важливого значення у цьому процесі набуває STEAM-освіта. Вона спрямована на цілісне сприйняття та розуміння довкілля; повномасштабне творче, оригінальне вивчення та розв'язання проблем; вироблення стійкості у відстоюванні власної думки, здатності до абстрагування, аналізу чи синтезу, що відповідає тенденціям розвитку суспільства в майбутньому. STEAM-освіта виступає ефективним новітнім засобом природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ретроспективний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить, що питаннями оновлення змісту освіти займалися А. Алексюк, В. Андрущенко, А. Бойко, В. Бондар, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Капська, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Л. Хомич, М. Ярмаченко та ін. Проблемами реалізації природничої освіти займалися І. Альошинцев, В. Гнатюк, А. Долапчі, А. Куплеятський, В. Курашов, Т. Лутаєва, Л. Березівська, Н. Побірченко, Л. Попова. Аналіз проблеми природничо-наукової підготовки вчителів здійснювали О. Бабіна, Ю. Бойчук, О. Грива, О. Грошовенко, В. Горчаков, К. Гуз, С. Мовчан, І. Родигіна, А. Троцько; проблеми формування природничої компетентності майбутніх учителів початкової школи досліджували Т. Байбара, Н. Бібік, Д. Біда, О. Грошовенко, В. Кузнецова, Н. Лисенко, В. Пакулова, Н. Пустовіт, Г. Пустовіт та ін. Питаннями розвитку STREAM-освіти в Україні займаються К. Крутій, І. Стеценко, Т. Грицишина та ін.

Зважаючи на дослідження Т. Байбари, Н. Бібік, Д. Біди, О. Грошовенко, К. Крутій, Г. Пустовіта, присвячені багаторічним спостереженням за діяльністю майбутніх учителів початкової школи, ми встановили, що студенти володіють недостатніми знаннями з природничих дисциплін, їм важко вдається сформулювати необхідні поняття та уявлення у молодших школярів, вони мають, здебільшого, прагматичний погляд на роль природи у житті людини та нездатні сформулювати ціннісні природничі орієнтації у дітей молодшого шкільного віку. Саме тому ми вирішили проаналізувати у статті STEAM-освіту, як ефективний засіб, природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті – обґрунтувати вплив STEAM-освіти на компетентнісну природничо-наукову підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка студентів спеціальності 013 Початкова освіта передбачає вивчення курсу природничих дисциплін, який характеризується високим ступенем інтеграції, має чітко виражені й зрозумілі для студентів системоутворюючі зв'язки. Природничі дисципліни (землезнавство, ботаніка, зоологія, біологія, природознавство, методика викладання природознавства, основи екології тощо) виконують важливу роль як у формуванні природничо-наукової картини світу майбутніх учителів початкової школи, так і їх методичної грамотності.

Так, у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського на факультеті дошкільної, початкової освіти та мистецтв майбутні педагоги вивчають декілька курсів природничих дисциплін, зокрема: основи природознавства з методикою, методику вивчення освітньої галузі «Природознавство», де студенти знайомляться з основами ботаніки, біології, зоології, природознавства та методикою ознайомлення дітей з природним довкіллям. Підсилюють науковий потенціал природничих дисциплін такі навчальні предмети як основи медичних знань, безпека життєдіяльності дитини, інноваційні технології навчання та виховання, теорія та методика виховання. На лекціях з природничих дисциплін майбутні вчителі отримують ґрунтовні теоретичні знання про навколишнє середовище, взаємозв'язки у ньому, а також про особливості методики ознайомлення дітей з природним довкіллям. На практичних заняттях студенти обговорюють теоретичні питання, знайомляться із структурою занять, формами, методами, прийомами, які використовуються у процесі вивчення молодшими школярами природознавства, знайомляться з інноваційними технологіями навчання, беруть участь у «круглих

столах», диспутах, ділових іграх, вчать вільно висловлювати й аргументувати свою думку. На лабораторних заняттях майбутні педагоги вчать моделювати освітній процес у початковій школі, навчаються складати плани-конспекти уроків, розробляти розгорнуту програму спостережень за об'єктами живої та неживої природи, складати бесіди екологічної проблематики та вправляються у проведенні занять, екскурсій, прогулянок з дітьми [1]. Результатом підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» є сформованість у них професійної компетентності, до складу якої входить природничо-наукова компетентність, яка передбачає накопичення знань про природу, її видову різноманітність, проблеми збереження та примноження природних багатств, методи ознайомлення молодших школярів із природним довкіллям, формами організації діяльності дітей в процесі пізнання ними світу природи; а також сформованість власних природничих установок, ціннісних орієнтацій, бажання займатися подальшим самонавчанням та саморозвитком.

Ефективним засобом удосконалення процесу викладання природничо-наукових дисциплін є STEAM-освіта, вона пройшла значний шлях реформування. Її початок йде від STEM-освіти (акронім Science, Technology, Engineering, Mathematics – природничі науки, технологія, інжиніринг, математика). Потім науковці дійшли висновку, що STEM-освіти неможлива без мистецтва, креативу, творчості та оригінальності і вона переросла в STEAM-освіту (приєдналося Art – мистецтво). У своїх дослідженнях К. Крутій пропонує у закладах дошкільної освіти використовувати STREAM-освіту (додається Reading + WRiting – читання, письмо). У нашій статті ми наполегливо обґрунтовуємо використання саме STEAM-освіти, яка, з одного боку, є джерелом розвитку наукового світогляду майбутнього педагога, а з іншого – спонукає до власних відкриттів, удосконаленні власної педагогічної майстерності [3, с. 65]. STEAM-освіта підкреслює особливість природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкової школи, в якій гармонійно поєднується як теоретична наукова база, комплекс необхідних професійних вмінь і навичок, так і творчий підхід до реалізації власних знань, вміння креативно передавати свої знання дітям.

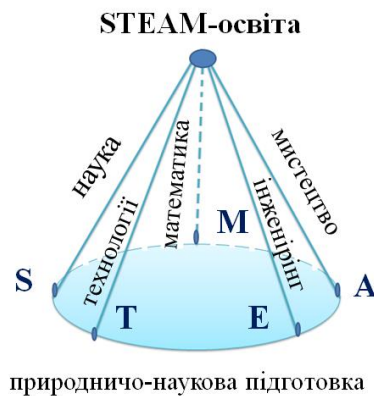


Рис.1. Вплив STEAM-освіти на природничо-наукову підготовку майбутніх учителів початкової школи.

На рис. 1. зображено принцип дії STEAM-освіти в освітньому процесі майбутніх учителів початкової школи. Із точки STEAM-освіти виходять промені (наука, технології, математика, інженіринг, мистецтво), які рівномірно впливають на природничо-наукову підготовку студентів. Якщо один із променів продовжити окремо від інших, тобто більше продукувати один із компонентів STEAM-освіти, то концентричність, рівномірність природничо-наукової підготовки може порушитися. У ході нашого дослідження слушною є думка К. Крутій про те, що поєднання усіх компонентів STEAM-освіти має бути гармонійним, мієленізованим. Мієлінізація (медичний термін), який означає покриття жиропротеїновою оболонкою (мієліном) нервових шляхів. Чим частіше нервовий шлях використовується, тим більше мієліну додається. У педагогічній площині це означає, чим більше ми будемо використовувати комплексно поєднаних компонентів STEAM-освіти, тим цілісніша картина світу у майбутніх педагогів сформується, що свідчатиме про ґрунтовну природничо-наукову підготовку [3, с.66].

STEAM у процесі природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкових класів передбачає поєднання таких складових:

- науки (одержання ґрунтовних фундаментальних знань про навколишнє середовище та взаємозв'язки у ньому; ознайомлення майбутніх учителів із специфікою методики викладання природознавства у початковій школі: власне педагогічними цілями, змістом навчального предмета, методами, засобами, формами організації уроків природознавства у початковій школі, сутністю та загальними закономірностями його реалізації);
- технологій (вміння використовувати інноваційні методи та прийоми ознайомлення дітей із навколишнім середовищем (природничий квест, ленд-арт, сторітелінг, біозизайн), провідні технології навчання (інтерактивні, проектні, ігрові, дослідницькі) у роботі з дітьми під час проведення уроків природознавства);

– інженірингу (розвиток у майбутніх педагогів практичних умінь добирати, самостійно конструювати прийоми, методи, засоби, форми організації різних видів навчально-пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку відповідно до конкретних педагогічних ситуацій; створення передумов для розширення екологічного кругозору студентів, формування в них екоцентричного типу мислення; формування готовності майбутніх учителів до пошуку можливих шляхів удосконалення освітнього процесу з вивчення природничих дисциплін у початковій школі);

– мистецтва (розкриття перспектив використання потенціалу природничих дисциплін для гуманізації педагогічного процесу, інтелектуального, морального, естетичного розвитку майбутніх учителів; уміння креативно узагальнювати результати своєї діяльності: представлення мультимедійних презентацій, зйомка природничих відео-роликів, мальованих мультфільмів; запис радіопрограм, комплектування буклетів та журналів, інформаційних бюлетнів екологічного змісту, організація фотовиставки та виставки художніх робіт; підготовка лепбуків, альбомів, фотоколажів; розробка блогів, сайтів, сторінок у соціальних мережах за змістом природничих дисциплін; проведення святкових заходів, KBK, вікторин).

– математики (проведення математичних розрахунків щодо розв’язання екологічних задач; створення статистичних довідок природничої тематики; здатність до аналізу дитячих робіт та математичної обробки результатів експериментального дослідження, тощо).

Пропонуємо завдання для лабораторного заняття майбутніх учителів початкових класів, розробленого на основі STEAM-освіти, з теми: «Рослини Червоної книги України»:

1. Опрацювати наукову літературу та визначити рослини Червоної книги України, які ростуть на території Вінницької області. Скласти паспорт цих рослин за такою схемою:

Назва	Зображення	Основна характеристика	Умови для росту	Кількість
-------	------------	------------------------	-----------------	-----------

2. Розробити схему, яка відображатиме кількісний стан рослин Вінниччини, які занесені до Червоної книги України протягом 2010-2018 років.

3. Підібрати науково-популярну літературу, художні твори, репродукції картин відомих художників, в яких зображено рослини Червоної книги України.

4. На основі попередньо-виконаних завдань, розробити мультимедійну презентацію для молодших школярів на тему «Живе диво України» («Збережемо природу», «Простягну руку допомоги маленькій рослині»).

5. Розробити конспект уроку з природознавства на тему: «Рослини Червоної книги України», використавши у ньому попередньо розроблену презентацію.

Такі завдання допоможуть комплексно ознайомитися із проблемою збереження рослин, занесених до Червоної книги України, спонукатимуть майбутніх учителів до пошуку цікавих інноваційних форм, методів, прийомів вивчення природознавства із молодшими школярами.

Нами було проведене інтерв’ювання серед викладачів кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського з приводу доцільності впровадження STEAM-освіти у процес природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Канд.пед. наук, доц. Голюк О.А. вважає, що: «провідні ідеї STEAM-освіти органічно вплітаються у процес природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкових класів, вони поглиблюють та урізноманітнюють освітній процес, підсилюють ініціативність студентів до пізнання навколишнього світу». Канд.пед. наук, доц. Грошовенко О.П. вважає, що: «головними ознаками STEAM-освіти є її мультидисциплінарність, інноваційність, відкритість майбутньому; вона забезпечує комплексне вивчення майбутніми педагогами циклу природничих дисциплін, що в свою чергу готує їх до проведення інтегрованих уроків у новій українській школі. Канд.пед. наук, доц. Кіт Г.Г. наполягає на тому, що STEAM-освіта стимулює одночасне засвоєння студентами природничих знань та виробленню у них умінь, навичок їх передачі молодшим школярам, що в загальному сприяє формуванню професійної компетентності. Проаналізувавши відповіді викладачів, ми визначили, що вони позитивно ставляться до STEAM-освіти у процесі природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкової школи, акцентують увагу на її європейській спрямованості, інтердисциплінарності, навіть, вважають необхідною, в зв’язку з сучасною модернізацією початкової школи.

Отже, STEAM-освіта є ефективним засобом природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вона допомагає комплексно формувати цілісну картину світу студентів: накопичення багажу знань про природне довкілля та існуючі взаємозв’язки у системі “природа-людина”, корекції емоційно-ціннісних установок на взаємодію з навколишнім довкіллям, реалізації природничо-доцільної практичної діяльності. STEAM-освіта спрямована на перспективу, вона досить гнучка та може легко вплетися у освітній процес, підсилюючи та урізноманітнюючи його, даючи великі прогресивні результати.

Наступні наші дослідження будуть спрямовані на процес формування цілісної картини світу дітей шестирічного віку засобами STEAM-освіти та підготовку майбутніх учителів початкових класів до формування цілісної картини світу шестирічок.

Список використаних джерел:

1. Грошовенко О.П. Формування екологічного світогляду майбутнього вчителя початкової школи в системі професійної підготовки [Електронний ресурс] / О.П. Грошовенко. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/simpoz6/>
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Крутій К. Інтегрований освітній процес як спеціально організована взаємодія дитини і дорослого в системі STREAM-освіти / К.Крутій // STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9-10 листопада 2017 року, м. Київ. – К.: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017 – С.65-69.
4. Основи природознавства з методикою : практикум з навчальної дисципліни для студентів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка / Л.А. Присяжнюк, І.В. Карук, І.А. Стахова. – Вінниця : Планер, 2018. – 142 с.
5. Стахова І.А. Формування природничої компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті естетико-екологічного підходу до освітнього процесу / І.А. Стахова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Збірник наукових праць. – Випуск 47 / редкол. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 147-152

УДК 371.13:6796.071.4

Н.І. Степанченко, м. Львів, Україна / N. Stepanchenko, Lviv, Ukraine
А.М. Окопний, м. Львів, Україна / A. Okopny, Lviv, Ukraine
natalia.stepanchenko@gmail.com
okopuynt@gmail.com

КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. Метою статті є обґрунтування та розробка Концепції професійної підготовки учителів фізичної культури. Концепція ґрунтується на основних наукових положеннях педагогіки і психології, закономірностях і принципах освітнього процесу в галузі фізичної культури і спорту, що на методологічному, теоретичному та методичному рівнях визначають концептуальні засади вдосконалення педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах, розвитку їхньої мотивації, формування професійної компетентності й основ педагогічної майстерності. Основний сенс Концепції полягає у створенні системи професійної підготовки студентів, адекватної прогресивним тенденціям розвитку фізичної культури і спорту та провідним положенням реформування педагогічної освіти у світі. Основу Концепції становлять гуманізація навчання і демократизація управління освітнім процесом, компетентнісний підхід, принципи креативності та інноваційного розвитку тощо. Запропонована Концепція є підґрунтям для планування й організації заходів, необхідних для вдосконалення системи професійної підготовки у ВНЗ галузі фізичної культури і спорту, вона висуває ідею підвищення ефективності підготовки вчителів фізичної культури шляхом створення інноваційного освітнього середовища у ВНЗ галузі ФКіС, що забезпечить якісну підготовку випускників до професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: вчителі фізичної культури, вищі навчальні заклади, професійна підготовка, концепція.

Abstract. The purpose of this article is to develop a concept of professional development of future teachers of physical training and sports. This conception is based on basic scientific provisions of pedagogic and psychology, patterns and principles of educational process in the field of physical culture and sports, that on the methodological, theoretical and methodical levels determine conceptual fundamentals of improving of pedagogical system of professional development of future teachers of physical training and sports in higher educational institutions, their motivational development, forming of their professional competence and fundamentals of pedagogical excellence. The essence of the conception lies in developing a system of professional training of students that would be adequate to progressive tendencies of development of physical culture and sports and best practices of pedagogical education in the world. The framework of the conception is humanization of education and democratizing of educational process management, competence approach, principles of creativity and innovational development etc. The proposed concept is a framework for planning and organization of events that are needed to improve professional training system in higher educational

institutions in the field of physical culture and sports, it puts forward the idea of improving the training effectiveness of teachers of physical culture and sports by the means of developing innovative educational surrounding in the higher educational institutions in the field of physical training and sports, that would ensure high quality training for graduates in their professional pedagogical activity.

Key words: PE teachers, higher educational institutions, professional training, conception.

Перехід на нові концептуальні засади розвитку фізичної культури, урахування сучасних тенденцій розвитку вищої школи та педагогічної освіти, зорієнтованість на досягнення якості навчання, що відповідає соціальному замовленню, актуалізують створення Концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, спрямованої на вирішення проблем модернізації процесу їхнього навчання у ВНЗ.

Підготовка нового покоління вчителів фізичної культури орієнтована на розширення сфери і варіативності освітніх послуг, що надаються в межах їхньої компетентності. Відповідно до сучасних поглядів на професійне призначення вчителів фізичної культури, результат професійної підготовки у ВНЗ доречно розглядати як здатність випускника реалізувати свій психолого-педагогічний потенціал на основі одержаної компетентності зі спеціальності в певній галузі освітньої діяльності (зазвичай – загальноосвітній школі та ПТНЗ).

Реалізація нової концепції і нових завдань фізичного виховання молоді потребують адекватного підвищення рівня психолого-педагогічної підготовленості вчителів фізичної культури, що висуває нові завдання до системи їхньої підготовки та підвищення кваліфікації. У цій ситуації ВНЗ галузі фізичної культури і спорту (ФКіС) мають забезпечувати: прискорене адаптування студентів до розширених вимог вищої школи; розроблення технологічних рішень, що підвищують можливості навчальних закладів і, активізуючи освітню діяльність студентів, оптимізують процес підготовки соціально активних, компетентних учителів фізичної культури.

У зв'язку з цим змінюються вимоги до змісту фундаментальної та інших складових підготовки випускників, що зумовлює потребу вдосконалення професійної підготовки вчителів у ВНЗ галузі ФКіС. Відповідність змісту вищої фізкультурної освіти вимогам соціального замовлення забезпечується за рахунок розширення структури змісту навчання, основними компонентами якої виступають загальноосвітній, спеціалізований, професійно-педагогічний та ін. Взаємодіючи між собою, вони утворюють інтеграційні зони навчання: природничо-наукова (фундаментальна), соціально-гуманітарна, загальнопрофесійна, професійно орієнтована (спеціально-професійна) теоретична та практична підготовки. В сукупності ці види (компоненти) підготовки формують цілісну структуру змісту освіти фахівця галузі ФКіС – учителя [1, с. 268].

В основу нової системи підготовки вчителів галузі ФКіС покладено сучасні цінності фізичної культури і теоретичні концепції, що визначають інноваційні підходи і нові педагогічні технології їх засвоєння і, які спрямовані на формування впродовж навчання необхідного рівня професійної компетентності випускника. [2, 3, 4, 5].

Збільшення обсягу навчальної інформації та підвищення вимог до якості освітнього процесу зумовили необхідність корекції традиційних і розроблення цілком нових цільових стратегічних установок професійної освіти. Основними з них є: зміщення акценту з розвитку пам'яті на розумові здібності особистості майбутнього вчителя; забезпечення усвідомленості навчання студентів; розвиток пізнавальних мотивів навчального пошуку; налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачем і студентами; формування в майбутніх учителів фізичного виховання професійно-педагогічного мислення тощо [1, с. 267].

У сучасній вищій школі галузі ФКіС центральною постаттю освітнього процесу залишаються викладачі; тому значна частина нашої Концепції спрямована на оптимізацію їхньої діяльності: готовності викладачів створювати педагогічні умови, котрі активізували б самостійну пізнавальну діяльність студентів; здатності формувати у студентів усвідомлену потребу в ґрунтовному вивченні дисциплін навчального плану, спроможності планувати і проектувати ефективний методично доцільний освітній процес; здатності якісно організувати та проводити заняття з упровадженням інноваційних технологій, що гарантують формування та систематизацію необхідних компетентностей у студентів, передусім професійно-педагогічних, котрі вони активно використовуватимуть у подальшому, формуючи фізичну культуру в учнів.

Отже, в системі підготовки вчителів фізичної культури необхідно розв'язати такі основні завдання: 1) провести модернізацію освітнього процесу відповідно до тенденцій розвитку вищої школи та педагогічної освіти; 2) підвищити ефективність професійної підготовки шляхом упровадження у практику ВНЗ галузі ФКіС інноваційних методів і технологій навчання, заснованих на методологічних підходах, що відповідають новій парадигмі освіти; 3) забезпечити якість підготовленості (компетентності) випускників, готовності до реалізації в практику фізичного виховання загальноосвітніх шкіл сучасних прогресивних концептуальних ідей.

Удосконалення професійної освіти вчителів фізичної культури можливе не лише шляхом інтенсифікації освітнього процесу, а й за допомогою їхньої підготовки до застосування в роботі нових, нетрадиційних напрямів і видів фізичної активності (у формі клубних та індивідуальних занять), що відповідають психологічним,

валеологічним, культурологічним потребам сучасного суспільства. Це значно розширює та ускладнює завдання ВНЗ і цього важко досягнути в разі підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних ВНЗ. Натомість ВНЗ галузі ФКіС, котрі в умовах підвищеної конкуренції активно впроваджують нові напрями і спеціальності, на базі нових кафедр можуть, водночас, суттєво урізноманітнити підготовку майбутніх педагогів.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури має проводитися з урахуванням соціального замовлення, сучасних методологічних підходів, методичних положень, зовнішніх і внутрішніх чинників і передумов, кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду, новітніх тенденцій і випереджувальних ідей щодо діяльності фахівців фізичної культури і спорту та педагогічних працівників, регіональних потреб і можливостей.

Метою статті є обґрунтування та розробка концепції професійної підготовки учителів фізичної культури, а **мета концепції** – організація системи професійної підготовки учителів фізичної культури та реалізація психолого-педагогічних умов удосконалення цієї підготовки в освітньому процесі ВНЗ задля формування різнобічно розвинутої особистості вчителя, здатного творчо й компетентно вирішувати завдання становлення, формування та примноження фізичної культури школярів у різних організаційно-педагогічних формах освітньої діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Відповідно до мети концепції визначено такі завдання: виховання в майбутніх учителів позитивної мотивації, сучасних поглядів і переконань, спрямованих на фізичне вдосконалення особистості кожного учня; здобування студентами системи загальнотеоретичних, психолого-педагогічних, спортивно-спеціалізованих і методичних знань для використання у фізичному вихованні в усіх аспектах навчально-виховної роботи з учнями сучасної школи; опанування студентами системи практичної підготовки, яка визначає та формує психолого-педагогічні й методичні вміння та навички; формування особистісних якостей майбутнього вчителя фізичної культури, що стимулюють студентів до розвитку власної педагогічної майстерності, котра охоплює досконалу педагогічну техніку, здатність до педагогічного прогнозування, безперервну рефлексію, вироблену педагогічну позицію, прагнення до творчості тощо.

Концепція ґрунтується на основних наукових положеннях педагогіки і психології, закономірностях і принципах освітнього процесу в галузі фізичного виховання і спорту, що на методологічному, теоретичному та методичному рівнях визначають концептуальні засади вдосконалення педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах, розвитку їхньої мотивації, формування професійної компетентності й основ педагогічної майстерності.

Основний сенс концепції полягає у створенні системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, адекватної прогресивним тенденціям розвитку фізичної культури і спорту та провідним положенням реформування педагогічної освіти у світі. Основу концепції становлять гуманізація навчання і демократизація управління освітнім процесом, компетентнісний підхід, принципи креативності та інноваційного розвитку тощо.

Основними **принципами концепції** професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, окрім загальнодидактичних, є специфічні принципи їхньої підготовки: відповідності змісту навчання особливостями професійно-педагогічної діяльності вчителя фізичної культури; продуктивності освітнього процесу; інтенсифікації освітнього процесу; урахування в навчанні специфіки фізкультурно-спортивної галузі. Відображаючи залежність між об'єктивними дидактичними закономірностями і метою діяльності спортивних педагогів, ці принципи поєднують теоретичні уявлення про завдання, механізми та умови вдосконалення професійної підготовки учительських кадрів і практичну реалізацію цього процесу у ВНЗ галузі ФКіС.

Утілення запропонованих принципів у практику навчального процесу спрямоване на досягнення нової якості випускників. Досягнення цієї мети передбачає проектування, організацію та реалізацію цілісного освітнього процесу їхньої професійно-педагогічної підготовки. Якість підготовленості (компетентності) випускників – учителів фізичної культури тут забезпечується завдяки якості всіх складників цілісного процесу професійної підготовки. Основними з них є: мотивація студентів і психолого-педагогічний супровід навчання, зміст освіти, проектування та конструювання освітнього процесу, організація та реалізація освітнього процесу, в тому числі оцінювання та педагогічний контроль.

Отже, завдання забезпечення цілісності процесу професійної підготовки учителів фізичної культури у ВНЗ галузі ФКіС потребує реалізації такої сукупності психолого-педагогічних умов вдосконалення цієї підготовки, що охоплюють усі складники освітнього процесу, а також розроблення комплексної методики вдосконалення підготовки учителів фізичного виховання за кожним із цих складників.

Подолання недоліків у підготовці майбутніх учителів фізичної культури залежить не лише від запровадження інновацій. Важливо забезпечити включення в освітній процес не просто нових елементів, а таких технологій, що спрямовані на розв'язання нагальних дидактичних завдань, глибоко осмислених із позицій психологічної науки, педагогічної практики, теорії і методики фізичного виховання та спортивного тренування. При цьому педагогічна освіта має відображати не лише сучасні досягнення психології та педагогіки, фізичного виховання і спорту, фізіології, інформаційно-комунікаційних технологій тощо, а й перспективи їх розвитку. Її відмінністю є пріоритет студентів у самовизначенні траєкторії, профілю та рівня навчання, у виборі змісту і способів формування власних компетентностей. Це потребує досягнення таких імперативів, на які зорієнтована

Концепція: 1. Допрофесійна підготовка, профорієнтація, добір у ВНЗ і мотивація студентів до навчання повинна забезпечити формування позитивного ставлення у них до обраної спеціальності, педагогічної діяльності. 2. Психолого-педагогічна підготовка має повністю відображати всі види майбутньої діяльності вчителя фізичної культури відповідно до посадових обов'язків, формувати вміння її проектування й охоплювати найбільш значущі перспективи розвитку галузі ФКіС. 3. Зміст освіти має забезпечити широку базову психолого-педагогічну підготовку фахівця, що дозволяє розвинути на цій основі педагогічну майстерність, і, в разі потреби, опанувати інші спеціалізації та адаптуватися до різних сфер професійної діяльності. 4. Процес професійного навчання має забезпечити випереджувальний характер підготовки шляхом застосування проектних технологій у конкретних педагогічних ситуаціях. 5. Увесь освітній процес від першого до останнього курсу має бути професійно орієнтованим і супроводжуватись відповідною практичною (практично спрямованою) діяльністю.

Інтегрованим результатом упровадження Концепції очікується розв'язання низки проблем, основні з яких: усунення сегментації професійної освіти, невиннованого монополізму, диспропорцій і дублювання в підготовці спортивних педагогів; модернізації освітнього процесу відповідно до цивілізаційно-парадигмальних трансформацій, новітніх тенденцій вищої школи, педагогічної освіти та галузі; підвищення вимог до професійного добору абітурієнтів з урахуванням змін щодо ролі та соціальної значущості учителя фізичної культури, розширення його функцій і обов'язків; виконання вимог державних стандартів щодо оновлення змісту навчання, приведення його у відповідність до соціального замовлення на підготовку компетентних учителів нового типу; організація навчання на рівні технологічного процесу, із застосуванням інноваційних педагогічних технологій та ІКТ; поглиблення інтеграційних процесів, розроблення та налагодження міждисциплінарних зв'язків; інформатизація освіти й оптимізація форм і методів навчання, активне використання технологій відкритої освіти, дистанційного та змішаного навчання; підвищення відповідальності ВНЗ за рівень кадрового забезпечення та якість спортивно-спеціалізованої та психолого-педагогічної підготовленості викладачів; спрямованість освітньої та науково-дослідної діяльності всіх кафедр на досягнення спільної мети навчання – формування у студентів педагогічної культури, розвиток педагогічного мислення, основ педагогічної майстерності; забезпечення участі громадськості у формуванні соціального замовлення на їхню підготовку, вирішенні проблем професійної підготовки учителів фізичної культури тощо.

Концепція передбачає проведення таких заходів: 1. Перехід від процедурної до нормативної освіти, що на практиці означає формування освітніх цілей і бази освітньої інформації, в основі яких лежать вимоги до прикінцевої та проміжної компетентності студентів (конкретні знання й уміння). Це є основою оперативного, поточного і перспективного оцінювання й управління нормативною системою професійної підготовки. 2. Оптимізація різних форм взаємодії загальнонаукового, соціально-гуманітарного, психолого-педагогічного та спортивно-спеціалізованого компонентів знань для підвищення рівня підготовленості вчителів фізичної культури з усіх компонентів освіти. 3. Забезпечення міждисциплінарного, інтернаукового характеру та блочного принципу змісту професійної освіти, коли навчальна інформація подається у вигляді значимих за сутністю й обсягом розділів, що відображають цілісні аспекти діяльності вчителя фізичної культури. При цьому застосовуються системні вимоги до рівня компетентності; проектування навчальних планів та всі структурні перетворення відбуваються лише на цій основі. 4. Перманентна динамічна модернізація різних сторін діяльності ВНЗ шляхом оперативного впровадження в освітній процес новітніх вітчизняних і кращих зарубіжних розробок, а також ініціювання та підтримку власних досліджень. При цьому інновації, незалежно від їх характеру (змістового, організаційного, методичного, технологічного), спрямовуються на підвищення прикінцевих і проміжних вимог до рівня підготовленості студентів. 5. Перетворення самостійної роботи у пріоритетну форму навчання вчителів фізичної культури, повноцінний компонент навчальних планів і програм, з орієнтацією студентів на самоосвіту, виражену в безперервному підвищенні свого загальнокультурного, інтелектуального та професійно-педагогічного рівня, а також формування в майбутніх учителів стійкої потреби в подальшому самовдосконаленні в галузі ФКіС, спортивних досягненнях і професійному зростанні.

Отже, нові виклики і переосмислення державної політики в галузі фізичної культури і спорту зумовили необхідність удосконалення професійної підготовки вчителів в системі вищої освіти, в основу якої мають бути покладені загальні положення розвитку педагогічної освіти. З цією метою Концепція висуває ідею підвищення ефективності підготовки фахівців шляхом створення інноваційного освітнього середовища у системі ВНЗ галузі ФКіС, інтегративний характер якої відобразатиметься в якісній підготовці випускників до професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Курдюков Б. Ф. Теория и методология модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Курдюков Борис Федорович. — Краснодар, 2004. — 303 с.
2. Магин В. А. Модернизация системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Магин Владимир Алексеевич. — М., 2006. — 390 с.

3. McNergney, Robert F. and Herbert, Joanne M. (2001) Foundations of Education : The Challenge of Professional Practice Boston Allyn and Bacon
4. Moon, B. (2010) *Time for Radical Change in Teacher Education* [Connections](#) February, Vol. 15, No. 1
5. Voinar I. Problems and Tendencies of Professionals Education in Physical Culture Area / I. Voinar // Physical Education and Sport Pedagogy. — 2011. — Vol. 17 (1). — P. 44—50.

УДК 378.015.31:[811.11:005.3362]

Г.П.Теклюк, Вінниця, Україна / H. Tekliuk, Vinnytsia, Ukraine
annatekliuk@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВА

Анотація. У статті висвітлено психологічні засади формування іншомовної комунікативної компетенції у майбутніх учителів історії та права. Зроблений огляд праць вчених, які займались даним питанням. Проаналізовано основні психологічні причини, які можуть викликати труднощі під час вивчення іноземної мови і способи усунення негативних чинників. Перераховано основні методи навчання іноземним мовам і створення сприятливої атмосфери для формування іншомовної комунікативної компетенції серед фахівців цієї галузі. Досліджено, що комунікативна компетенція є метою і результатом навчання іноземній мові, які досягаються лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості студентів. Зроблено висновок про те, що психологічні умови формування іншомовної компетенції у майбутніх учителів історії і права полягають в урахуванні рівня розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мотивації, особистісних якостей та ін.

Ключові слова: психологічні засади, психологічні труднощі, іншомовна комунікативна компетенція, мотивація, майбутні учителі історії та права.

Annotation. The psychological principles of formation of foreign language communicative competence among future teachers of History and Law have been described in the article. A review of the works of scientists involved in this issue was made. The basic psychological reasons which can cause difficulties during studying of foreign languages were analyzed and the ways of how to get rid of these negative factors were enumerated. The basic methods of teaching foreign languages and creation of positive atmosphere for the formation of foreign language communication skills among specialists of this sphere were listed. It was researched that communicative competence is the purpose and result of teaching a foreign language which is achieved only with the help of the developed linguistic competence and high motivation of students. The conclusion was made that the psychological conditions for the formation of foreign language competence among future teachers of History and Law are based on the level of development of cognitive processes, emotional-volitional sphere, motivation, personal qualities, etc.

Keywords: psychological conditions, psychological difficulties, foreign language communicative knowledge, motivation, future teachers of History and Law.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства зростають вимоги до майбутніх спеціалістів, зокрема майбутніх учителів історії та права, які включають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, але також володіння іноземною мовою щонайменше на рівні B2. Фахівці повинні вміти опановувати нову інформацію через іноземні джерела, тому володіння іноземними мовами сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новітніми методиками викладання і науковими підходами й тенденціями, різними поглядами на історичні події і їх оцінкою та тлумаченням, новими підходами до дослідження історії, інноваціями в галузі освіти і науки; встановлення контактів з іноземними колегами, навчальними установами та закладами; підвищення рівня професійної компетенції майбутніх учителів історії та права, та ін.

Знання іноземних мов стало потребою сучасного суспільства. В умовах розширення міжнародних контактів формуванню всебічно розвиненої, соціально активної особистості майбутнього вчителя, здатного до навчання впродовж усього життя, сприяють гуманізація освіти та практичне володіння іноземними мовами. На шляху вдосконалення педагогічного процесу створюються умови для формування творчої, активної, самостійної, компетентної особистості майбутніх учителів з високим рівнем знань, умінь і навичок. Вільне володіння

майбутніми вчителями історії та права іноземною мовою забезпечує можливості для створення ділових, професійних і культурних контактів, залучає їх до здобутків світової культури та загальнолюдських цінностей. У сучасному суспільстві студенти мають можливість спілкуватися з представниками різних культур, тому соціальне замовлення зумовлює формування комунікативної компетенції як однієї з головних цілей навчання іноземних мов у всіх типах навчальних закладів.

Переосмислення мети вивчення іноземної мови за наявності мережі Інтернет і новітніх технологій вимагає зміни акцентів і в підготовці майбутніх учителів історії та права. Перед вищими педагогічними закладами постає проблема перебудови відповідності теорії та практики комунікативного навчання потребам сучасного суспільства, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз наявних досліджень проблеми Аналіз наукових джерел свідчить про те, що дослідженням поняття іншомовної комунікативної компетенції займалися зарубіжні та вітчизняні науковці. Л. Виготський, М. Каган, О. Леонт'єв, О. Мудрик, М. Ночевник та ін. вважають спілкування різновидом людської діяльності поряд з трудовою, правовою, пізнавальною та ін.

Крім того, питання теорії й практики викладання іноземних мов у немовних вузах були викладені в роботах Л. Ананьєвої, І. Драгомирецького, Ю. Друзя, Л. Манякіної, Л. Паламар, О. Палій, В. Топалової, О. Федорової, О. Штепи та ін., вони розглядалися багатьма психологами й педагогами (Б. Ананьєв, Г. Андреева, О. Бодальов, А. Леонт'єв, Б. Ломов, А. Мудрик, В. Кан-Калик і ін.). Не зважаючи на теоретичну й практичну значущість уже існуючих досліджень, проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів історії та права поки що залишається недостатньо дослідженою. Існує невідповідність між потребою суспільства у фахівцях із високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад її формування в практиці факультетів немовної спеціалізації.

Метою статті є визначити психологічні умови формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх учителів історії та права.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчання іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ має цілий ряд особливостей і потребує врахування багатьох аспектів. Майбутні учителі історії та права часто не розуміють сенсу в оволодінні іноземною мовою на відміну від фахових дисциплін і мають низьку мотивацію до вивчення іноземної мови, тому пошук нових ефективних способів навчання майбутніх учителів історії та права іноземної мови є метою, яка може бути досягнута шляхом розроблення та впровадження інноваційних технологій навчання.

Оволодіння іноземною мовою у ВНЗ розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції передбачають здатність слухати, розуміти, розмовляти і передавати інформацію іноземною мовою [11].

Комунікативна діяльність, як і інші види діяльності, для її ефективного здійснення потребує наявності певних умінь, тобто таких комунікативних здатностей, як уміння обирати найбільш доцільний стиль спілкування з співрозмовником у тій чи іншій конкретній ситуації; вміння запобігати і розв'язувати міжособистісні конфлікти, обирати оптимальну стратегію поведінки в конфліктній ситуації; вміння визначати соціально-психологічну дистанцію в спілкуванні, забезпечувати необхідний рівень персоналізованості та статусної регламентованості спілкування; здатність впливати на співрозмовників, виявляти наполегливість та впевненість у собі, поєднувати вимогливість до інших з наданням можливості для прояву ініціативи співрозмовником; вміння знаходити емоційний контакт, налагоджувати взаємну симпатію і довіру, проявляти вихованість, доброзичливість і тактовність у спілкуванні, тобто володіти високим рівнем емоційного інтелекту [10].

Л. Виготський і його послідовники вважають, що найістотнішими складниками діяльності є такі: мотив як причина діяльності, мета як процес усвідомлення кінцевого результату діяльності, дія – виконання чого-небудь з конкретною метою та спосіб здійснення дії [8, с. 91-120].

На початковій стадії передбачається формування у майбутніх учителів історії та права загальногуманітарної комунікації (знання про характерні риси народів-носіїв певної мови; типові ознаки націй і національні інтереси; специфічні реалії, що супроводжують щоденні ситуації спілкування; табу тощо).

На наступних етапах навчання специфіка міжособистісної комунікації доповнюється соціокультурною, професійною й діловою комунікацією, знання якої має особливе значення для майбутніх учителів історії та права (адже існують розбіжності в традиціях, нормах ділового спілкування тощо). Будь-який акт комунікації складається з таких компонентів: партнер, інтенція, мотивація, ситуація, діяльність, коди, тема, тезаурус, текст, і під час навчання комунікації з представниками певних національних культур необхідно їх врахувати.

Комунікативна компетенція є метою і результатом навчання іноземній мові майбутніх учителів історії та права, які досягаються лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості студентів. Формування у студентів немовних спеціальностей ВНЗ здатності й уміння мислити і спілкуватися іноземною мовою означає не лише послідовну заміну елементів рідної мови елементами іноземної. Спілкування і мислення іноземною мовою передбачає складну перебудову всієї структури формування думки та процесу

спілкування, які склалися рідною мовою, а значить, набуття здатності до перелаштування мислення з однієї мови на іншу. Мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається однією з цілей навчання, є безпосереднім залученням внутрішнього мовлення в механізм іноземного мовлення, умовами досягнення якого є такі чинники, як лексичний запас, знання граматичних правил, сприйняття і розуміння іноземної мови на слух та здатність до спілкування, не зважаючи на недостатній рівень іншомовних знань [11].

За мінімальної кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ, аудиторні заняття присвячуються, в основному, вивченню відібраного граматичного та лексичного матеріалу, тобто формуванню у студентів перш за все лінгвістичної компетенції, а також навчанню професійного читання і реферування текстів з фаху. Надзвичайно важливо розвинути достатню мовленнєву комунікативну іншомовну компетенцію студентів на немовних спеціальностях ВНЗ, але існують певні труднощі, адже рівень володіння мовним матеріалом студентів-першокурсників, як показують вхідні тести, знаходиться переважно на рівні А1-А2.

При цьому під час занять з іноземної мови студенти можуть підсвідомо емоційно регресувати в період раннього дитинства, коли людина починала вивчати мову, що супроводжувалось більш-менш часто почуттям безпорадності і тривоги як реакція на стрес. В залежності від індивідуального досвіду в ранньому дитячому віці, особистість в подальшому житті при необхідності освоювати нові знання і навички буде переживати схожі емоційні реакції. Якщо ранній досвід освоєння мови був у значній мірі пов'язаний із негативними емоційними переживаннями, то це може викликати труднощі і навіть психологічний опір під час вивчення матеріалу чи виконання завдань іноземною мовою [12, с. 195]. Тому може бути ефективним створення позитивного емоційного фону на заняттях із іноземної мови [3, с.185]. Це може бути досягнуто за рахунок використання цікавих та ігрових форм навчання, доброзичливого ставлення до студентів, психологічної підтримки, підбору актуальних для віку і інтересів студентів матеріалів.

Крім того, І.В. Коваль наголошує, усвідомлення недостатності своїх знань для висловлення думки й очікування негативної оцінки з боку слухачів породжує специфічну тривогу, що є своєрідним великим випробовуванням на стійкість самооцінки, тому що ця тривога може знівечити рівень домагань, знизити впевненість у собі і, як наслідок, дезорганізувати діяльність: чим вища тривога, тим більше порушується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність а, отже, як підкреслює авторка, у багатьох суб'єктів навчання виникає своєрідний “внутрішній опір мові” [10]. Водночас перед викладачем постає проблема пошуку методів і прийомів зняття й зменшення дії “мовного бар'єру”, створення психологічного комфорту під час процесу навчання та оволодіння іноземною мовою. Одним з варіантів досягнення цієї мети є застосування комунікативних ігор, за допомогою яких можна формувати основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити і дати відповідь на запитання, висловити свою власну думку, сформулювати власне комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися та ін.).

З психологічної сторони застосування ігор на заняттях з іноземної мови для майбутніх учителів історії та права є ефективним засобом привертання, зосередження та утримання уваги, тому що ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в уявних життєвих ситуаціях та забезпечують ефективне поєднання мотивації студентів і можливості для розмовної практики [11].

Критерії відбору ігор, які підвищують мотивацію до оволодіння іноземною мовою студентів та сприяють їх мовленнєвому розвитку є наступні: новизна; динамічність, тому що уповільнена гра погіршує гостроту реакції; відповідність професійним потребам майбутніх учителів історії та права ; комунікативна спрямованість; наявність елементу змагання.

Г. Бородіна вказує на такі результати застосування ігор, як зміна певних психологічних характеристик для покращення лінгвістичних і комунікативних знань та вмінь студентів немовних спеціальностей ВНЗ, наприклад, подолання психологічного бар'єру; підвищення рівня мотивації за рахунок збільшення інтересу до заняття з іноземної мови; зміна у структурі звичних уроків, поступове зникнення стереотипів та шаблонів [7]. Також важливим при навчанні усного іншомовного спілкування є те, що комунікативні ігри дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до власне комунікативної іншомовної діяльності.

Як стверджує І. Коваль, успішність з іноземної мови, інших предметів та комунікативність перебувають у прямому відношенні: чим краща успішність, тим вища комунікативність, чим краща успішність з одного предмета, тим краща успішність з іншого, чим вища комунікативність, тим краща успішність. Тут виявляється ефект підсилення або самопідсилення, коли здобутки надихають на подальші здобутки, і навпаки, повторюваний неуспіх призводить зрештою до зникнення мотивації [10].

Отже, активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприятимуть розвиткові внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови майбутніх учителів історії та права. Інтерактивні та інноваційні методи навчання нерідної мови на немовних спеціальностях ВНЗ є додатковим засобом сприяння особистісному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності [6].

Висновки. Отже, що за відповідної організації занять з іноземної мови не тільки забезпечується більш високий рівень оволодіння майбутніми учителями історії та права вміннями та навичками іншомовного спілкування, але й створюються умови для формування здатності для самостійного оволодіння іноземною мовою. Психологічні умови формування іншомовної компетенції у майбутніх учителів історії і права полягають у створенні комфортної, доброзичливої обстановки під час занять; урахуванні рівня розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мотивації, особистісних якостей і навчально-професійного потенціалу студентів. Встановлено, що процес формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей суттєво прискорюється за умови включення до навчальної програми змісту, що відповідає фаху з метою успішного здійснення в майбутньому професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Spolsky B. *Conditions for Second Language Learning* / Bernard Spolsky. – Oxford University Press, 1992. – 386 p.
2. Williams M. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach* / Marrion Williams, Robert L. Burden. – Cambridge University Press, 1997. – 240 p.
3. Адлер А. *Очерки по индивидуальной психологии* / Пер. с нем. – М., Когито-Центр, 2002. – 220с.
4. Барабанова Г.В. *Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ* / Г.В. Барабанова. – К.: ІНККОС, 2005. – 315 с.
5. Бардашевська Ю., Будас Ю., Дмитренко Н., Доля І., Зарічна Н., Клос Н., Колядич Ю., Лиса А., Мельник Л., Петрова А., Подзигун О., Тарнауз О., Теклюк Г., Терещенко Л., Яцишин О. *Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues* : монографія / за заг. ред. Н.Є. Дмитренко. – Вінниця : ФОП Т.П. Барановська, 2017. – 164с.
6. Благодарна Т.П. *Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення іноземної мови* / Т.П. Благодарна // *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: збірник наукових праць; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна.* – Вип. 12. – X., 2008. – С. 65–70.
7. Бородіна Г.І. *Ігри як один з факторів формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції* / Г.І. Бородіна, А.М. Спєвак // *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: збірник наукових праць; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна.* – Вип. 12. – X., 2008. – С. 78–84.
8. Выготский Л. С. *Мышление и речь* / Л. С. Выготский. – М., 1996. – 416 с.
9. Зарічна О. В. *ESL Classroom As a Resource for Dialogic Communication Skill Building* / О. В. Зарічна // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, серія "Педагогічні науки".* – Випуск №1 (83), 2016 рік – ст. 53-57.
10. Коваль І.В. *Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення німецької мови* / І.В. Коваль // *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць; Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С.Д. Максименка.* Т. VI, вип. 8. – К., 2004. – С. 150–157.
11. Онуфрієва Л.А. *Психологічні засади формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ* / *Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування* : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 6–7 квіт. 2012 р. : У 3 т. – Д. : Біла К.О., 2012. – С. 26-31.
12. Фрейд З. *Введение в психоанализ: Лекции.* – Спб.: Питер, 2006. – 384 с.

УДК 378.091.12.011.3 –
[051:78]: 331.102.312

О.Ю. Теплова, м. Вінниця, Україна / O.Y. Teplova, Vinnytsia, Ukraina
teple@yandex.ua

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНОГО ФАХУ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ (АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Анотація. У статті викладено теоретичні та практичні аспекти дослідження проблеми формування готовності до творчої самореалізації студентів музично-педагогічного фаху в процесі навчання музичній спеціальності у вищому навчальному закладі. В рамках розв'язання завдань дослідження теоретично обґрунтовані педагогічні умови й шляхи впровадження програми, які активізують процес підготовки фахівців; уточнено критерії й показники рівнів сформованості цієї компетентності. Формування готовності студентів до творчої самореалізації забезпечується інтегративним підходом дослідників до опанування методиками музично-творчої діяльності, комплексним застосуванням їх у процесі виконавських видів практики, а також педагогічної практики, яка становить фронтальну перевірку кінцевих результатів сформованої готовності студента. Доведено навчальну продуктивність добутих результатів дослідження.

Ключові слова: творча самореалізація, музично-творча діяльність, формування готовності до творчої самореалізації студентів, музично-педагогічна виконавська практика.

Annotation. The article presents the theoretical and practical aspects of the study of the problem of formation of readiness for the creative self-realization of students of music-pedagogical specialty in the process of studying music specialty in a higher educational institution. Within the framework of solving the research tasks, theoretically grounded pedagogical conditions and ways of implementation of the program that activate the process of training specialists; The criteria and indicators of levels of formation of this competence are specified. Formation of readiness of students for creative self-realization is provided by the integrative approach of researchers to mastering the methods of musical and creative activity, their complex application in the process of performing types of practice, as well as pedagogical practice, which is a frontal examination of the final results of the student's readiness. The educational productivity of the obtained research results is proved.

Key words: creative self-realization, musical and creative activity, formation of readiness for creative self-realization of students, musical and pedagogical performing practice.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розбудови національної освіти проблема творчості є предметом особливої уваги фахівців у галузі філософії, психології, педагогіки, логіки, культури, історії, інформатики, соціології. Творче мислення своєю сутністю має безпосередній зв'язок з проблемами свідомості, пізнання, всім, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Особливо гостро постає проблема щодо створення умов на всіх освітнянських рівнях формування творчих якостей та природних задатків особистості.

Аналіз попередніх досліджень. Науково-педагогічні основи процесу формування готовності студентів музичного фаху до творчої самореалізації доводять, що сутність мистецької культури вчителя, його готовність до сприймання художніх творів, психологія музичного сприяння ґрунтуються на загальних мистецьких, педагогічних та музично-педагогічних засадах, опрацьованих Ю. Азаровим, А. Алексюком, Ш. Амонашвілі, С. Архангельским, Г. Васяновичем, М. Лещенко, С. Мельничуком, В. Сухомлинським, Л. Баренбойма, Л. Масол, В. Пілічаускасом, О. Ростовським, Я. Хачиньським.

Діяльнісний підхід у дослідженні процесу готовності до творчої самореалізації особистості розглядається як специфічний спосіб діяльності, засіб освоєння реальної дійсності та використання його для розвитку суспільства Г. Атановим, С. Безклубенком, І. Зязюном. У дослідженнях вчених продуктивна творчість розглядається як суспільне явище, що історично визначає ступінь розвитку суспільства і людини, виражений результатами матеріальної і духовної діяльності.

О. Клепиков та І. Кучерявий вказали на те, що слід виходити з трудової діяльності людини, оскільки поза нею вони не існують. Творча діяльність належить до сфери духовного виробництва, але вона завжди пов'язана з матеріальним процесом. Найважливішим вихідним принципом при аналізі індивідуальної творчості є визнання факту наявності в кожному виді діяльності елементів творчості. Внаслідок цього творча діяльність не може бути привілеєм певної верстви суспільства, вона поширюється на будь-який вид праці [2, с.35].

Б. Брилін вказує, що поняття «творча діяльність» і «самореалізація» процесуально взаємопов'язані. Цей

зв'язок розкривається в такому аспекті: будь-яка творчість може розглядатися як діяльність, але не всяка діяльність є творчістю [1, с.13].

Питання формування готовності до творчої самореалізації та набуття мистецького досвіду студентів музичного фаху в системі безперервної педагогічної освіти розглядалися Л. Арчажніковою, Б. Брилінім, Т. Грінченко, І. Маринінім, О. Олексюк, Г. Падалкою, Н. Сегедою, О.Тепловою, П. Харченко, О. Щолоковою.

Теоретичні засади творчої виконавської діяльності особистості обґрунтовано у працях філософів (М. Бердяєв, І. Зязюн, Л. Левчук, М. Недашківська); психологів (Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, А. Леонт'єв, Я. Понномар'єв, В. Романець, С. Рубінштейн, Б. Теплов); дослідженнях вітчизняних (С. Гончаренко, Н. Миропольська, О. Сухомлинська, К. Ушинський) і зарубіжних вчених (А. Маслоу, М. Merleu-Ponty, К. Rogers, М. Farber, Х.Хайнер, Н. Хейл). Наукове підґрунтя різних аспектів професіогенезу майбутнього педагога зафіксована у фундаментальних дослідженнях А.Алексюка, В.Андрущенко, В.Бондаря, W. Gulin, А.Держач, О.Дубасенюк, В.Кременя, В.Лугового, Л.Мітіної, М.Ніколаєвої, Є.Рогова та ін.

Важливі наукові роботи у галузі педагогічної професіоналізації, зокрема майбутніх вчителів музичного мистецтва, створюють міцне філософсько-методологічне, соціально-психологічне, методико-технологічне підґрунтя для дослідження педагогічного професіогенезу. Але на сучасному етапі підготовки педагогічних працівників ще залишається низка нерозв'язаних проблем підготовки студентів мистецького та музичного фаху на вищих рівнях навчання.

Мета статті полягає у діагностиці результатів процесу формування готовності до творчої самореалізації студентів музичного фаху.

Творчі сили й можливості особистості найбільш яскраво розкриваються при виникненні необхідності реалізувати поставлену мету, що має особисту значущість. У цьому випадку відбувається мобілізація сил і виявлення прихованих резервів. При досягненні поставленої мети розвиток не зупиняється, навпаки, він отримує новий стимул для подальшого вдосконалення й зародження постійного інтересу. Вирішення проблеми формування готовності студентів музично-педагогічних та мистецьких спеціальностей педагогічних навчальних закладів до творчої самореалізації ґрунтувалося на науково-педагогічних засадах, головною умовою яких було стимулювання музично-творчої діяльності [3, с.11].

На основі впровадження сучасних педагогічних технологій процес самореалізації розглядався як самостійна творча діяльність, набуття професійного досвіду, формування особистісних якостей, прояву високого ступеня активності [4, с.111].

З огляду на це було визнано необхідним впровадження методів педагогічної діагностики – вимірювання результатів професійного зростання майбутніх вчителів музики на основі розробленої методики та актуалізації особистісно-творчого потенціалу студента.

Діагностичний зріз формуючого експерименту з формування готовності студентів музичного фаху до творчої самореалізації показав стан і специфіку процесуальних дій дослідження.

Співвідношення результатів констатуючого експерименту з поставленими завданнями та метою дослідження сприяли доцільності визначення експериментальної програми, що дало можливість сформулювати основні напрями формуючого експерименту. На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи основні завдання полягали в перевірці ефективності методики формування готовності до творчої самореалізації у студентів експериментальної групи.

Контрольна перевірка результатів формуючого експерименту здійснювалась за допомогою методу порівняльного аналізу творчих завдань експериментального навчального комплексу, зміст яких полягав у вияві показників готовності студентів до творчої самореалізації з інструментальної, вокальної, ансамблевої, диригентсько-хорової та організаційно-просвітницької виконавських практик [4, с.112].

Перевірка творчих завдань студентів проводилась на початку і у кінці експерименту, дані яких обговорювались у ході виконавської і педагогічної практик, творчих звітів та концертів. Отримані результати відображались кількісними показниками, які шляхом аналізу виражали міру оцінки основних творчих умінь та навичок музично-творчої діяльності студентів. Вивчення результатів загальних діагностичних зрізів контрольного експерименту дало змогу виділити три рівні готовності до творчої самореалізації студентів.

Високий рівень готовності оцінювався на основі: повного освоєння теоретичних знань з психолого-педагогічних, музично-естетичних дисциплін; майстерного володіння технологією музичної творчості; досконало сформованих навичок виконавської інструментальної, вокальної, хорової діяльності; вільного володіння творчими прийомами акомпанування солістам вокалістам, інструменталістам, хору та інструментальним ансамблям; професійної здатності керування дитячими творчими колективами, проведення індивідуальних та групових занять з учнями; вміння яскраво ілюструвати музичні твори з словесним коментарем; самостійної організації та проведення інструментального, вокально-хорового конкурсів, розробки тематики та проведення літературно-музичних композицій, розповідей, бесід про музику; оригінального вирішення творчих завдань при проведенні театралізованої пісні, тематичного вечора, дискотеки для учнів різних вікових груп; ініціативи та

привнесення творчих елементів у всі сфери музично-педагогічної діяльності.

Середній рівень готовності до творчої самореалізації характеризувався: широким колом засвоєння теоретичних знань, проте недостатнім проявом активності в застосуванні творчої музичної технології; свідомим відношенням до художнього трактування інструментальних, вокальних, хорових творів; відсутністю привнесення особистих творчих елементів у навчально-виховну роботу з учнівськими художніми колективами; недосконалим вмінням контролювати власну гру співвідносно з ансамблем; відсутністю відчуття партії інших інструментів та всієї партитури в цілому та дотримання синхронності динаміки, темпу, ритмічних змін; здатністю здійснювати організаційно-просвітницьку діяльність з учнями та моделювання дидактичних ситуацій, які потребували педагогічної корекції; проявом чітко визначеної орієнтації в проведенні музично-виховної роботи з учнями різних вікових груп.

Низький рівень готовності пов'язаний з недостатнім обсягом знань з музично-теоретичних дисциплін та відсутністю прагнення їх застосування; не усвідомленням побудови та інтерпретації музичних творів; обмеженістю застосування творчих прийомів та способів у музично-педагогічній діяльності з учнівськими художніми колективами; неспроможністю організувати музично-просвітницьку роботу з учнями різних вікових груп без допомоги викладача; фрагментарним та ситуативним характером прояву творчої самореалізації.

Під час педагогічної практики в загальноосвітніх школах №7, 12, 17, 21, 29, 33 м. Вінниці комісія експертів (викладачі музично-педагогічного факультету ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – диригенти, вокалісти, інструменталісти, методисти та вчителі музичного мистецтва), оцінювала різні види музично-творчої діяльності студентів.

Перевірка результатів готовності до творчої самореалізації студентів розпочиналася з *інструментальної виконавської практики*. Освоєння і усвідомлення цінності еталонних творів, що накопичувалися в репертуарі студентів, сприяло закріпленню знань з теоретичних та практичних спеціальних дисциплін. Інструментальна виконавська практика сприяла стимулюванню активності студентів у реалізації теоретичних знань і практичної виконавської діяльності. За показниками дослідження виявилось, що у студентів експериментальної групи значно покращилися результати з першого пункту – визначення жанру, стилю та форми фортепіанного твору. Якщо на початку в експериментальній групі високий рівень становив лише 60%, то у кінці експерименту – 100%. У студентів контрольної групи в кінці експерименту показники склали 44,4% середнього рівня і 55,6% високого рівня, що майже вдвічі менше, ніж у студентів експериментальної групи. За показниками інструментально-виконавського рівня можна спостерігати наступне: якщо на початок експерименту низький рівень виконання становив у студентів ЕГ (експериментальної групи) 16%, то в кінці – 0%. Одночасно високий рівень збільшився майже у два рази – від 44% до 79,2%. Показники КГ (контрольної групи) суттєвих змін не зазнали.

За експериментальною програмою виділялося п'ять видів акомпанування: солісту-вокалісту та солісту-інструменталісту, інструментальному ансамблю, шкільному хору, супровід власному співу. Критерії оцінювання виразності акомпанементу були наступні: грамотне художнє виконання акомпанементу; наявність ансамблю з солістом чи хором; яскравість вступу та заключної частини твору; вміння читати з листа нотний текст; вміння підбирати акомпанемент на слух; транспонування в інші тональності.

Співставляючи показники високого рівня, відмічаємо, що в кінці експерименту дані сформованості навичок акомпанування у студентів експериментальної групи з усіх п'яти видів збільшилися таким чином: за 3 пунктом – на 49%; за 4 пунктом – на 45,3%; за 5 пунктом – на 55%; за 6 пунктом – на 50%; за 7 пунктом – на 62,2%. Показники високого рівня з формування творчих навичок акомпанування контрольної групи збільшилися наступним чином: за 3 пунктом – 2%; за 5 пунктом – на 2,9%; за 6 пунктом – на 1,1%; за 7 пунктом – на 6%.

Отже, художня та технічна якість виконання акомпанементу контрольною групою значно нижча за результатами ніж в експериментальної групи. Найскладнішим видом акомпанементу виявилось виконання пісенного репертуару під власний супровід, це стосується студентів контрольної групи. Застосування методичних прийомів та забезпечення нормативних параметрів транспонування вокальних та хорових творів засвідчили про ефективність проведеної педагогічної роботи: показники високого рівня у студентів ЕГ збільшилися з 64% до 85,4%. Одночасно в КГ кількість показників високого рівня зменшилася з 60% до 44,4% за рахунок середнього рівня.

Перевірка результативності даних, проведена на основі порівняльного аналізу якості володіння студентами методикою навчання гри на музичних інструментах, дала змогу виявити значний перерозподіл даних у рівнях ЕГ і КГ. У експериментальній групі відбулося значне збільшення кількості студентів з високим рівнем володіння методикою гри на музичних інструментах – з 20% до 75%. У контрольній групі значна частина показників залишилася на середньому рівні, що в процентному відношенні вирости з 54% до 57,8%. Підготовка учнів до художнього виконання інструментальних п'єс і концертних виступів під час педагогічної практики сприяла вдосконаленню творчого досвіду студентів, становленню їхньої професійної зрілості.

На початку експерименту студенти ЕГ та КГ знаходилися майже на одному рівні готовності: переважав середній рівень у ЕГ – 60%, у КГ – 56%. Після проведеного формувального експерименту показники значно

змінилися: середній рівень складав у ЕГ – 16,6%, а у КГ – 57,8%; високий рівень у ЕГ становив 81,3%; у КГ – 26,7%.

Отже, загальні результати дослідження показали, що застосування оптимізуючої методики формування готовності студентів до творчої самореалізації з інструментальної виконавської практики сприяло розвитку професійних якостей і творчих умінь студентів експериментальної групи, оскільки загальні показники склали: 85,9% – високого рівня; 11,5% – середнього рівня; 2,6% – низького рівня. Одночасно в контрольній групі вони становили відповідно – 33,7%; 51,3%; 15%.

Перевірка результатів формування готовності студентів до творчої самореалізації з вокальної виконавської практики здійснювалась за такими показниками: володіння співочим диханням і вокальною дикцією; оцінювання якості звучання голосу; художнє виконання пісень і романсів; знання методів вокальної роботи з учнями; підготовка сольного виступу учнів та вокального ансамблю.

Отримані результати свідчать про те, що у студентів ЕГ відбулося значне збільшення показників високого рівня за рахунок досконалого художнього виконання пісень шкільного репертуару. Від 40% вони зросли до 83,3%. Показники КГ залишалися майже без змін.

Особливо помітні зрушення відбулися в ЕГ з володіння методикою вокальної роботи з учнями. Якщо на початку експерименту низький рівень складав 10%; середній – 90%, то наприкінці експерименту ці дані змінилися таким чином: середній – 50%; високий – 50%. У КГ низький рівень складав 11%; середній – 84,5%; високий – 4,4%.

Ці дані засвідчили про те, що якість творчої діяльності студентів ЕГ значною мірою покращилася. Отже, загальні результати готовності студентів до творчої самореалізації з вокальної виконавської практики ЕГ значно перевищують показники КГ.

Наступними представлені результати формування готовності до творчої самореалізації з диригентсько-хорової виконавської практики. Експериментальні дані засвідчили про загальний високий рівень підготовки студентів експериментальної групи, що пояснюється змістовним забезпеченням таких предметів, як хорознавство, хорове диригування, хоровий клас та індивідуальні заняття із застосуванням ефективних методів розвитку професійних якостей студентів. Остаточне визначення рівнів готовності студентів до творчої самореалізації ЕГ і КГ проводилось шляхом аналізу фактичного матеріалу, одержаного у ході виконавських практик доповненого оцінками незалежних експертів за підсумками концертних виступів шкільних колективів під керівництвом студентів.

Висновки. Отже, аналіз результатів формуючого експерименту дослідження засвідчив ефективність впровадженої методики формування готовності студентів до творчої самореалізації, основу якої складають форми, методи, засоби активізації музично-творчої діяльності студентів у взаємопов'язаних видах виконавської практики, педагогічна корекція навчально-виховного процесу з поступовим наближенням його до реалізації в умовах обраної професії.

У подальших дослідженнях рекомендуємо звернутися до розробки теми формування мистецьких уподобань майбутніх вчителів музичного фаху в системі безперервної педагогічної освіти як фактору формування їх готовності до творчої самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Брылин Б.А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга. / Б.А. Брылин. – К.: КДИК, 1998. – 204 с.
2. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчої особистості. / О.І. Клепиков, І.Т. Кучерявий. – К.: Вища шк., 1996. – 295 с.
3. Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів: Навч.-метод. посібник. Вип.2 / Упоряд. В.Л. Бриліна, І.М. Найдъонов, А.В. Сидоренко. – Вінниця: ВДПУ, 2000. – 179 с.
4. Теплова О. Педагогічні орієнтири формування готовності майбутнього вчителя до творчої реалізації. / О. Теплова // «Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України. – К.: ІПТО НАПН України, 2016. – Вип.11.- 136 с.

УДК: 378.016:159.9

Г. В. Троян, Вінниця, Україна / H. V. Troyan, Vinnytsia, Ukraine
e-mail: Gannavolodumirivna2016@gmail.com

ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДКАХ

Анотація. У статті викладено теоретичний аналіз проблеми становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів у психолого-педагогічних дослідженнях. Також акцентовано увагу на важливому значенні емоційно-позитивного фону і професійних установок, що є важливим компонентом формування професійної ідентичності. Розглянуто професійну ідентичність як один із основних аспектів успішної самореалізації у обраній професії. Наголошено на особливому значенні професійної ідентичності як обов'язкової складової професійного зростання майбутнього фахівця і однією з умов його формування. Виокремлено функції професійної ідентичності: соціального статусу (професійна приналежність), самоповаги, особистісної безпеки та зниження тривожності, самовдосконалення, професійного та особистісного росту, структурування життєвого часу й простору, віднайдення особистого сенсу. Визначено зміст понять: ідентифікація - тотожність, установлення відповідності; ідентичність – це внутрішня тотожність та безперервність буття кожної людини; професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується в процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу й удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста. Професійна ідентичність – це психолого-педагогічне явище, що перебуває в неперервному розвитку, зазнає вдосконалення. Представлено характеристику професійної ідентичності як сукупності емоційно-поведінкових і когнітивних проявів особистості у процесі професійного розвитку та уявлень про власні професійні можливості, здібності, співвідношення вимог навколишнього середовища з реальною можливістю відповідати цим вимогам.

Ключові слова: ідентичність, ідентифікація, професійна ідентичність, «м'які навички», фахове зростання, освітня парадигма, емпатія, структура особистості.

Anotation. The theoretical analysis of the problem of development of professional identity of future teachers in psycho-pedagogical studies. The author focuses on the importance of the emotionally-positive background and professional installation, which is an important component of formation of professional identity. The professional identity is considered as one of the main aspects of successful self-realization in the chosen profession. It emphasizes the special meaning of professional identity as a compulsory component of professional growth of a future specialist and one of the conditions for its formation. The functions of professional identity: social status (professional affiliation), self-esteem, personal safety and reduction of anxiety, self-improvement, professional and personal growth, structuring of life time and space, finding personal meaning are singled out. The content of the concepts is defined: identification – the process of establishment of conformity; identity – is the internal identification and continuity of the existence of each person; professional identity is a dynamic system, which is formed in the process of professional education and active development of professional competence and affects the value-sense sphere and improvement of professional skills of a future specialist. Professional identity is a psycho-pedagogical phenomenon that is constantly evolving. The characteristic of professional identity as a combination of emotional and behavioral and cognitive manifestations of personality in the process of professional development and representations about their own professional abilities and the ratio of social requirements to the real opportunity available to meet these requirements is presented.

Key words: identity, identification, professional identity, "soft skills", professional growth, educational paradigm, empathy, personality structure.

Ключовим питанням реформування системи підготовки висококваліфікованих фахівців у педагогічній галузі є інтеграція вітчизняної освітньої парадигми до світових та європейських стандартів. Сучасна вища школа покликана допомогти майбутньому вчителю не лише оволодіти професійними навичками та знаннями у відповідній галузі, а й створити відповідні умови для розкриття потенціалу самопізнання, самореалізації, самооцінки, інтеграції в соціокультурний простір, розвитку «м'яких навичок».

Вимоги, що висувуються перед сучасним педагогом спричинені змінами у суспільстві, саме тому свідомий вибір професійного шляху майбутнього вчителя є актуальною проблемою сучасних психолого-педагогічних досліджень, а також одним із найпріоритетніших векторів модернізації та фундаменталізації вищої педагогічної освіти в Україні. Нині спостерігаємо неабияке поживлення освітньо-наукових механізмів, що

стосуються професійного становлення майбутніх педагогів, що зумовлено високою соціальною вагою цієї професії. Варто зауважити, що у процесі підготовки майбутнього педагога важливу роль відіграє не лише інваріантна складова навчального процесу, формування компетенцій, засвоєння теоретичних знань, професійних умінь та навичок, а й видозміна внутрішніх психічних структур особистості майбутнього вчителя, розуміння майбутніми педагогами власного професійного Я, прийняття себе у професії. Усі ці внутрішні переконання з'являються у студента лише шляхом формування професійної ідентичності, адже саме ця якість є одним із основних аспектів успішної самореалізації у обраній професії. Це і спричинило неабиякий інтерес учених до питання професійної ідентичності особистості. Чимало методологічних і змістових аспектів цього питання можна знайти у наукових розвідках відомих українських та зарубіжних психологів, соціологів, філософів, педагогів.

Розгляд проблеми ідентичності започаткували закордонні вчені (Х. Беккер, А. Бодальов, Е. Гоффман, Е. Еріксон та ін.). Науковці розглядають ідентифікацію як основний термін поряд з емпатією; визначають її роль у структурі особистості (М. Борисюк, М. Обозов та ін.); виокремлюють види ідентичності (Е.Еріксон, А.Сергеева та ін.). Надзвичайно важливу роль у формуванні професійної ідентичності відіграє період навчання у ВНЗ, під час якого формуються фундаментальні якості особистості майбутнього фахівця-педагога. Особливості формування професійної ідентичності у майбутніх представників різних спеціальностей нерівномірно вивчені у психолого-педагогічних наукових розвідках. Такі вчені як І. Андрійчук, О. Бондаренко, А. Борисюк, Т. Вілюжаніна, Ж. Вірна, Т. Данилова, І.Дружиніна, О.Ігнатович, Н.Пов'якель та інші детально простудіювали різні аспекти становлення професійної ідентичності майбутніх психологів. Психологічні та психолого-педагогічні аспекти професійного становлення майбутніх медичних працівників та особливості трансформації їхньої ідентичності у процесі професіоналізації з'ясовують дослідники М.Попіль, А.Гараєв, А.Борисюк, Л.Задирака та ін. Широкий спектр чинників, що впливають на процес формування професійної ідентичності майбутніх педагогів досліджували О. Романишена, Н. Гога, А. Лукіяничук, Г. Лялюк, В. Фрицюк та ін. Однак, проблема формування професійної ідентичності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки перебуває на периферії наукових досліджень і потребує подальшого студювання.

Мета статті – полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні поняття професійної ідентичності майбутніх учителів як одного із аспектів успішної самореалізації у обраній професії.

Е.Еріксон одним із перших досліджував проблему ідентичності. Вчений вважає, що ідентичність – це внутрішня неперервність самопереживання індивіда, внутрішня рівність із собою, тотожність особистості, важлива характеристика її цілісності і зрілості, інтеграція переживань людиною своєї тотожності з визначеними соціальними групами [8]. Психолог акцентує увагу на розгортанні сутності ідентичності в соціокультурному смислі (Е. Еріксон [8]). Фундатор Его-психології Е. Еріксон виділив певні елементи ідентичності на рівні індивідуального досвіду: 1) відчуття ідентичності – це відчуття особистісної тотожності та історичної неперервності особистості; 2) усвідомлене відчуття особистісної ідентичності, що ґрунтується на двох одночасних спостереженнях: сприйняття себе як тотожного й усвідомлення неперервності власного існування у часі та просторі, з одного боку, і сприйняття того факту, що інші визнають мою тотожність і неперервність, з іншого; 3) переживання відчуття ідентичності з віком і відповідно до розвитку особистості посилюється: людина відчує зростаючу неперервність між усім тим, що вона пережила в дитинстві, і тим, що вона планує пережити в майбутньому; між тим, ким вона хоче бути, і тим, як сприймає очікування інших відповідно до себе себе [8]. Слідом за Е.Еріксоном твердження про соціальний вплив на ідентичність поділяли Р. Адамек [29], О. Васильченко [3], І. Гоффман [7], Дж. Г. Мід [13], З. Фрейд [22] та ін.

У філософській та психолого-педагогічній літературі дискусійним залишається питання про визначення терміна «ідентифікація» та «ідентичність». Так, одні вчені (Л. Мазур [12], М. Савчин [18], Н. Скотна [19]) ототожнюють ці поняття, а інші тлумачать його по-різному. Так, на відміну від «ідентифікації», що трактується як «процес емоційного психологічного уподібнювання (ототожнення) однієї людини з іншими, з групою, в якості зразка для себе» [20] на основі емоційно-когнітивних зв'язків, правил і цінностей, норм, Е. Еріксон вважає, що «ідентичність є динамічним утворенням, почуттям самоототожнення, власної істинності, повноцінності та усвідомленням особистістю причетності до світу інших [8, с.26] Дослідник, волюючи співвіднести визначення «ідентичність» і «ідентифікація», писав, що розвиток ідентичності полягає в синтезі ідентифікації, спостереженої в процесі соціалізації [8].

З. Фрейд [13] відносить ідентифікацію до захисних механізмів психіки. Ідентифікація за Фрейдом – це спосіб усвідомлення належності до соціальної групи. Через ідентифікацію дитина приймає поведінку батька і матері, рідних, друзів, сусідів тощо, їхні моделі поведінки, норми, цінності, як свої власні.

І. Старовойтова потрактовує ідентифікацію, як «один із механізмів міжособистісного сприйняття (поряд з стереотипізацією та рефлексією), він дозволяє моделювати змістовне поле партнера в спілкуванні, забезпечує процес взаєморозуміння й викликає відповідну поведінку» [20, с.12]. Проте Н. Юсуфбекова окреслює основні аспекти ідентифікації як центрального компоненту самосвідомості [28,с. 22].

Важливе значення для нашого дослідження має поняття «ідентичність». Психолог Л.Шнейдер трактує ідентичність як «динамічну структуру, інтегративний феномен, складну психічну реальність, яка охоплює різні рівні самосвідомості, розвивається нелінійно, нерівномірно та змінюється протягом усього життєвого шляху людини, визначається сильним прагненням особистості до отримання ідентичності й руйнівною силою наслідків її втрати» [27, с.124]. Ідентичність є усвідомленням самототожності, цілісності та неперервності в часі власної особистості. Це серцевина, що забезпечує постійність особистості при змінах в оточуючому світі та при зміні власних поглядів, установок і можливостей [27].

Значну увагу звертаємо на дослідження, в яких поняття «ідентичності» вчені розглядають у контексті проблематики професійної самосвідомості. Сучасна дослідниця О.Романишена розглядає ідентичність, як психологічне уявлення людини про своє «Я», яке характеризується суб'єктивним почуттям власної індивідуальної самототожності і цілісності, ототожнення людиною самої себе (частково усвідомлене, частково неусвідомлене) з тими чи іншими типологічними категоріями [17, с.82].

Серед сучасних науковців, які досліджували питання професійної ідентичності й акцентували увагу на її системності, опираємося на наукові розвідки М.Абдулаєвої [1], Я.Андрушко [2], Ж.Вірної [4], Е. Єрмолаєвої [9], Л.Орбан-Лембрик [14], Ю.Поваренкова [15], О.Романишиної [17], І.Хамітової [24], В.Фрицюк [23], Н.Чепелевої [26], Л. Шнейдер [27] тощо.

Професійна ідентичність є обов'язковою складовою професійного зростання майбутнього фахівця і однією з умов його формування.

Професійна ідентичність, на думку сучасної української дослідниці О. Романишеної, є сукупністю емоційно-поведінкових і когнітивних проявів особистості в процесі професійного розвитку та уявлень про власні професійні можливості, здібності, співвідношення вимог навколишнього середовища з реальною наявною можливістю відповідати цим вимогам [17].

Над проблемою професійної ідентичності у процесі професіоналізації особистості працює і сучасна дослідниця Ж.Вірна [5] та виділяє наступні форми професійної ідентичності: 1. Контрастно-позитивна (повний збіг в оцінюванні реального «Я» і професійного «Я»). Така збалансованість в усвідомленні самого себе та значенні професійної діяльності пояснюється розвинутим, соціалізованим смислом, коли виявляє вміння чітко визначати і використовувати умови і засоби професійної діяльності). 2. Контрастно-негативна (повна розбіжність в оцінюванні реального «Я», ідеального «Я» і професійного «Я»). Така неузгодженість неадекватним усвідомленням себе і значення професійної діяльності у зв'язку з втратою значущості професійної діяльності і, можливо, життєвого смислу). 3. Перспективно-позитивна (повний збіг в оцінюванні реального «Я» та ідеального «Я» і професійного «Я» та ідеального «Я», що свідчить про ідеалізоване бачення себе як професіонала. Самооцінка позбавлена адекватного стимулювання). 4. Перспективно-негативна (збіг в оцінюванні професійного «Я» та ідеального «Я» за неадекватного оцінювання реального «Я» і професійного «Я» та ідеального «Я» і реального «Я»). І, як результат, відбувається деформація в адекватності оцінок і самоконтролю особистості у професійній діяльності та життєвих ситуаціях). 5. Проміжна (порушується ідеалізоване усвідомлення себе і професійного образу, що є результатом не тільки неадекватної самооцінки, а й розбіжностей усвідомлення цілей і засобів професійної діяльності з власними можливостями людини) [5, с. 204].

Російський психолог Л.Шнейдер, досліджуючи теорію та методи діагностики особистісної, гендерної та професійної ідентичності виокремлює основні аспекти ареалу професійної ідентичності: 1) як провідна тенденція становлення суб'єкта професійного шляху; 2) як емоційний стан, в якому перебуває особистість на різних етапах професійного шляху; 3) як підструктура суб'єкта професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійного розвитку [27].

Опираючись на зміст освіти, дослідження українських та зарубіжних учених, інноваційні підходи до професійного зростання майбутніх фахівців науковець Я.Андрушко виокремлює наступні функції професійної ідентичності: соціального статусу (професійна приналежність), самоповаги, особистісної безпеки та зниження тривожності, самовдосконалення, професійного та особистісного росту, структурування життєвого часу й простору, віднайдення особистого сенсу [2].

Н. Іванова [11, с. 89] розглядає професійну ідентичність як «інтегративне поняття, у якому проявляються когнітивна, мотиваційна та ціннісні характеристики особистості, що забезпечують орієнтацію у світі професій, професійній спільноті й у широкому соціальному оточенні, дають змогу більш повно реалізовувати особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору та накреслювати перспективи розвитку фахівця».

Аналізуючи наукові праці провідних вітчизняних і закордонних учених виокремлюємо два різні погляди у науковій літературі на процес формування професійної ідентичності: 1) формування професійної ідентичності особистості можливе лише протягом практичної діяльності [Є.Єрмолаєва [9]]; 2)формування професійної ідентичності відбувається під час навчання у ВНЗ [Г.Гарбузова [6], Л.Шнейдер [27], Є.Трандіна [21], тощо]. Представники першого напрямку стверджують, що ідентичними мають стати лише професіонали, що

здобули стабілізуючу базу (професійна ідентичність яких формується у межах соціальних інститутів, що об'єднують соціальні версти людей з чітким розподілом функцій та ролей, з усталеними формами трудових відносин) [9, с.84]. Відповідно до науково контенту дослідниці, професійна ідентичність є продуктом довготривалого особистісного і професійного розвитку, що з'являється на доволі високих рівнях оволодіння професією та є стійким співвідношенням основних елементів професійного процесу [9, с. 85]. Представники другого напрямку – науковці, що акцентують увагу на професійній освіті, що є джерелом формування професійної ідентичності [16, с.34]. Реалізація професійної ідентичності відбувається на основі цілеспрямованої активності особистості, до складу якої входить професійне навчання, професійне виховання і самовиховання [21, с. 135]. Структуру образу «Я» студента, на думку сучасної дослідниці Г. Гарбузової складають не лише уявлення про свій зовнішній образ, різні знання про свої особистісні якості, здібності, характер, але й уявлення про ті властивості особистості, що є важливими для професійного становлення. До образу-Я студента, дослідниця відносить знання про свої інтереси, нахили, здібності і можливості (тобто про власну професійну спрямованість). Я-образ студента містить наступні форми: Я-ідеальне (ідеальне уявлення про самого себе); Я-нормативне (уявлення про свою відповідність певним вимогам); Я-реальне (уявлення про якості та здібності, що існують) [6, с.341].

Опираючись на сучасні психолого-педагогічні дослідження можемо зробити висновки, що в основі фахового розвитку та формування професійної ідентичності лежить як набутий учителем у вищому навчальному закладі освітньо-кваліфікаційний рівень, закладені основи педагогічної майстерності, так і змодельований у системі ВНЗ диференційований акмеологічний освітній простір для професійно-особистісного зростання за індивідуальною освітньою траєкторією. Для сучасного світового ринку праці все більш цінними стають майбутні фахівці з високим рівнем сформованості професійної ідентичності. Саме тому професійна ідентичність майбутнього педагога є гарантом успішної майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Загальний аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої питанню професійної ідентичності дозволив визначити зміст понять: ідентифікація розглядається як визнання тотожності, установлення відповідності; ідентичність – це внутрішня тотожність та безперервність буття кожної людини; професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується в процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу й удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста. Професійна ідентичність – це психолого-педагогічне явище, що перебуває в неперервному розвитку, зазнає вдосконалення. Тому, під час дослідження актуалізувались інші аспекти, пов'язані з проблемою становлення та структурою професійної ідентичності, які ще чекають свого вирішення.

Список використаних джерел:

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический поход // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 86–95.
2. Андрушко Я. С. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності у процесі професіоналізації особистості // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2013. Вип. 1. С. 215–223.
3. Васильченко О. М. Проблеми формування національної ідентичності української молоді // Духовність як основа консолідації суспільства. Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників : міжвідом. наук. зб. Київ, 1999. Т. 16. С. 102–105.
4. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смыслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк: Вежа, 2003. 320 с.
5. Вірна Ж. П. Професійна ідентифікація психолога // Актуальні проблеми діяльності психологічної служби системи освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Суми, 11–12 квіт. 2006 р.). Суми, 2006. С. 16–19.
6. Гарбузова Г. В. *Процесс формирования профессиональной идентичности студентов* // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. Санкт-Петербург, 2007. № 18 (44). С. 340–344.
7. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. Москва : Канон-Пресс-Ц, 2000. 304 с.
8. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. пер. с англ. Москва : Флинта, 2006. 342 с. (Серия: Библиотека зарубежной психологии).
9. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессионализма // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 4. С. 80–86.
10. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. 1998. № 2. С. 34–39.
11. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социальнопсихологических исследованиях // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 89–100.
12. Мазур Л. І. Самоідентичність особистості як філософськоантропологічна проблема: монографія. Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2012. 432 с.
13. Мид Дж. Г. Избранное : сб. переводов / сост. и пер. В. Г. Николаев ; отв. ред. Д. В. Ефременко. Москва, 2009. 290 с.
14. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія етнічних спільнот і груп // Соціальна психологія. 2006. № 4 (18). С. 38–57.
15. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.

16. Родыгина У. С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киров, 2007. 215 с.
17. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 445 с.
18. Сидоренко В. В. Феноменологія педагогічної майстерності вчителя-словесника // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи / кер. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 156–199.
19. Скотна Н. В., Стець В. І., Середняцька І. Я. Ідентичність особистості: теоретико-емпіричний аналіз : практич. посіб. Дрогобич : ДДПУ, 2009. 70 с.
20. Старовойтова І. І. Соціальна ідентифікація як основа формування соціальних спільнот // Мультиверсум. Філософський альманах : зб. наук. пр. Київ, 1999. Вип. 4. С. 3–20.
21. Трандина Е. Е. Профессиональная идентичность как ведущий критерий профессионального развития личности // Материалы ежегодных смотров-сессий аспирантов и молодых ученых по отраслям наук. Психолого-педагогические науки. Вологда, 2007. С. 135–138.
22. Фрейд З. Психология бессознательного: пер. с нем. Москва : Просвещение, 1989. 447 с.
23. Фрицюк В. А. Технологія підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку : методичні рекомендації / В. А. Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 80 с.
24. Хамитова І. Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта // Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. № 1. С. 64–75.
25. Хамитова І. Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта // Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. № 1. С. 64–75.
26. Чепелева Н. В. Личностная подготовка психолога в условиях вуза // Психолого-педагогические основы личностноориентированного образования в МДЦ «Артек» : сб. науч. тр. Ялта : Артек, ГИА, 2001. С. 34–41.
27. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Москва : Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 600 с.
28. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании. Москва : Новая школа, 1991. 183 с.
29. Adamek R. L., Dager E. Z. Social Structure, Identification and Change in Treatment-Oriented Institution // Socialization. Chicago, 1971. P. 162–188.

УДК 378.147:004

Ю.Й. Тулашвілі, Рівне, Україна / Yu.Y. Tulasvili, Rivne, Ukraine,
iurii.tula@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ТА ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ СКЛАДНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні основи та особливості побудови системи навчання, що реалізується на інтеграції фундаментальних та праксеологічних підходів як основи формування готовності майбутніх фахівців з ІТ до вирішення складних професійних завдань. Фундаменталізація підготовки майбутніх спеціалістів з інформаційних технологій формує якісний рівень розвитку фахівця, який вміє оновлювати та розширювати свої знання та навички. Практичне використання підходу більш повно забезпечує реалізацію одного з педагогічних принципів - взаємозв'язку теорії з практикою. Знайшов подальшого розвитку навчальний метод орієнтований на фундаментальні знання та діяльнісно-орієнтований підхід, що спрямований на ефективне навчання та виховання майбутнього спеціаліста з інформаційних технологій під впливом нових інноваційних методів, що інтегрують фундаменталізацію та праксеологічний підходи. Педагогічна технологія з формування готовності до саморозвитку ґрунтується на активації квазіпрофесійної діяльності. Розкрито сутність інтеграції фундаментального та праксеологічного підходів, орієнтованих на процес формування майбутнього спеціаліста з інформаційних технологій. Практично, з використанням студентської ІТ-студії, продемонстровано ефективність такого підходу на активізацію освітньої та пізнавальної діяльності студентів з ІТ спеціальностей, формування їх мотивації, важливість для розвитку самосвідомості як спеціаліста з інформаційних технологій у галузі програмної індустрії.

Ключові слова: інформаційні технології, спеціалісти з інформаційних технологій, інтеграція, фундаменталізація, праксеологія, професійна мобільність.

Анотация. *The theoretical basis and features of building a learning system are considered in the article, which is realized on the integration of fundamental and praxeological approaches as the basis for the formation of readiness of future IT specialists for solving complex professional tasks. Fundamentalization of the training of future IT specialists forms the qualitative level of development of a specialist who is able to update and expand his knowledge and skills. The praxeological approach more fully provides the implementation of one of the pedagogical principles - the relationship of theory with practice. Educational method is a knowledge-based and activity-oriented approach aimed at effective education and upbringing of a future IT specialist under the influence of new innovative methods that introduce fundamentalization and praxeological approaches have found further development. Pedagogical technology for forming readiness for self-development is based on the activation of quasi-professional activity. The essence of integration of fundamental and praxeological approaches focused on the process of formation of the future specialist in information technologies is revealed. In practice, using the student IT-studio, the effectiveness of such an approach to intensifying the educational and cognitive activities of students in IT specialties, the formation of their motivation, and the importance for the development of self-awareness as a specialist in the field of software industry has been demonstrated.*

Keywords: *information technology, IT specialist, integration, fundamentalization, praxeology, professional mobility.*

Актуальність та постановка проблеми. Сьогодні ІТ галузь являє собою сукупність засобів, що використовується для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання інформації та різноманіття методів і технологій створення нового програмного забезпечення для обчислювальної техніки, яке суттєво змінює умови праці людини в сучасному світі. За цих умов діяльність ІТ-фахівця пов'язується зі знаннями, уміннями та професійними навичками, які дозволяють йому ефективно виконувати свої професійні дії, швидко адаптуватися до умов, характеру та змісту праці, що невинно змінюються під впливом досягнень науково-технічного прогресу.

Основними критеріями, що визначають конкурентоспроможність ІТ-фахівця-випускника ВНЗ, є його реальна професійна компетентність, яка характеризується професійною мобільністю, спроможністю самостійно та якісно розв'язувати фахові завдання. Під час прийняття на роботу від молодого ІТ-фахівця вимагається початковий достатній рівень володіння знаннями, технологіями та методами ІТ галузі. Молодий ІТ-фахівець стикається з достатньо високими професійними вимогами, які потребують від нього відповідних фахових навиків, сформованих умінь роботи. В реальності не завжди початковий рівень молодого ІТ-фахівця-випускника ВНЗ повністю задовольняє вимогам працедавця, що, в свою чергу, спонукає працедавця до подальшої додаткової підготовки претендента на робоче місце. В більшості випадках це викликано недостатнім рівнем практичної підготовки студентів-випускників ІТ спеціальностей. Тому, потреба у більш ефективному формуванні достатнього рівня професійної компетентності випускників ІТ спеціальностей для ринку праці під час їх професійної підготовки у ВНЗ є актуальним завданням педагогічної науки.

Розв'язання окресленого завдання вимагає перебудови змісту та форм організації процесу формування готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності на засадах інтеграції фундаментального та праксеологічного підходів. Фундаменталізація підготовки формує теоретичний, математичний та сучасно технологічний рівень розвитку майбутнього ІТ-фахівця, який у подальшому спроможний оновлювати та розширювати свої знання та вміння, орієнтуючись на сучасний інформаційно-комунікаційний простір. Практиологічний підхід більш повно забезпечує реалізацію одного з педагогічних принципів – зв'язок теорії з практикою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Формування компетентності з інформаційних технологій пов'язується низкою дослідників з фундаментальною інформатичною підготовкою. Так на думку Т. Козак, фундаментальна інформатична підготовка, в умовах бурхливого розвитку інформаційних технологій, невід'ємно пов'язана з процесом виділення інваріантного ядра змісту інформатичних навчальних дисциплін. Такий підхід дає можливість організувати цілеспрямовану навчальну діяльність, що забезпечить становлення базових компетентностей, опанування системними знаннями, сприятиме засвоєнню змісту інформатичних навчальних дисциплін на рівні, достатньому для довготривалого застосування набутих умінь, забезпечить сталий розвиток творчої особистості [1, с.83].

Запропонована С. Семериковим стабілізація ядра навчальних курсів на основі відокремлення їх фундаментальної складової від технологічної як інваріантність змісту інформатичних навчальних дисциплін відкриває широкі можливості для опанування комп'ютерними засобами через [2, с. 13]:

– підвищення рівня теоретичної підготовки та формування компетентностей студентів, необхідних для опанування сучасними інформаційними технологіями;

– реалізацію взаємозв'язків різних підходів (системного, діяльнісного та інших) до навчання, міжпредметної інтеграції та застосування методів суміжних наук (математики, фізики, філософії, природознавства);

– добору апаратних та програмних засобів навчання інформатичних дисциплін, зниження вартості цих засобів за рахунок використання ліцензійно чистого, вільно поширюваного, локалізованого програмного забезпечення;

– створення стабільних підручників інваріантного змісту.

Досліджуючи питання фундаментальної інформатичної підготовки, О. Спірін указує на те, що „фундаменталізація освіти може досягатися, зокрема, зміною співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами освіти всіх рівнів, формування у тих, хто навчається, наукових форм системного мислення, створення принципово нових навчальних курсів, а також шляхом відповідної зміни дисциплін та методології навчального процесу” [3, с.30]. На його думку, фундаменталізація освіти має сприяти результативності освіти, що можна розкрити структурним ланцюжком „грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет”.

Засади праксеологічного підходу, що спрямований на розробку принципових основ організації спільної діяльності людей, на підвищення мотивації та реалізацію колективних й індивідуальних дій, на організацію ефективної спільної діяльності викладачів та студентів, яка спрямована на вирішення поставлених професійних завдань, висвітлювались у працях Я. Зеленецького, П. Самойленко, М. Сацкового, В. Семенової та В. Шарко.

Основними складовими формування конкурентоспроможного ІТ-фахівця на ринку праці є його фундаментальна та практична підготовка. Аналіз публікацій з цієї проблематики розкриває, що „підприємствам потрібні молоді ІТ-фахівці, які не тільки отримали знання згідно з вузькими рамками своєї спеціальності, а й отримали цілий спектр ділових умінь та професійних навичок, що дозволило б їм максимально швидко та ефективно виконувати свої службові обов'язки” [4].

Метою статті є розкриття підходів до інтеграції фундаментального та праксеологічного підходів як основи формування готовності майбутніх ІТ-фахівців до розв'язання складних професійних завдань.

Виклад основного матеріалу. В основу підготовки ІТ-фахівців у процесі вивчення дисциплін, що формують їх професійну компетентність, потрібно покласти принципи науковості, системності та послідовності, ґрунтовності знань, глибокого розуміння сучасних проблем професійної предметної галузі, інформатики та комп'ютерних засобів фахової діяльності. В процесі підготовки бакалаврів ІТ галузі фундаменталізація навчання сприятиме реалізації міжпредметної інтеграції з природничими та професійно-орієнтованими дисциплінами. Опануванню методами проєктувальної, технологічної й управлінської діяльності сприятиме праксеологічна складова підготовки, що надасть широкі можливості майбутньому ІТ-фахівцю з вибору апаратних та програмних засобів, значно підвищить рівень його теоретико-практичної підготовки для формування професійної компетентності.

За результатами проведеного аналізу ми дійшли висновку, що фундаменталізація створює такі основні напрями модифікації підготовки бакалаврів спеціальностей ІТ галузі:

- надання змісту навчання властивостей стійкості, стабільності, розповсюженості, ґрунтового подання принципів функціонування ІТ;

- надання засобам ІТ підготовки системної відкритості, забезпечення розширюваності, масштабованості та дружності;

- розкриття перед суб'єктом професійної підготовки перспектив мобільності, гнучкості, інтерактивності та свободи вибору засобів фахової діяльності.

Активний розвиток і впровадження за останній період у вищу освіту компетентнісного підходу дозволяє за усіма напрямками його реалізації від оцінювання на рівні термінів навчання до управління навчально-пізнавальною діяльністю сприяти формуванню професійної ідентичності здобувачів вищої освіти. Тому, професійна компетентність як інтегральне особистісне утворення зумовлює необхідність комплексного та системного формування готовності майбутнього ІТ-фахівця до достатньо швидкого та успішного оволодіння новими знаннями, сучасними технологіями в ІТ галузі, що є запорукою його ефективної професійної діяльності.

Праксеологічна спрямованість формування готовності майбутнього ІТ-фахівця до професійної діяльності ґрунтується на фундаментальній та технологічно-прикладній підготовці, формуванні у нього необхідної професійної компетентності та готовності до успішної продуктивної діяльності, спроможності до саморозвитку як майбутнього професіонала. Дефініція поняття "праксеологія" (від грець. *praxis* – дія) розкривається як галузь дослідження, що вивчає психологічні установи, які забезпечують людині готовність виконувати певну діяльність та визначає раціональні методи цієї діяльності.

Інтеграція фундаментального та праксеологічного підходів на основі комплексного та системного методів зумовлює появу інтеграційного методу (міждисциплінарного фундаментально-праксеологічного), який

віддзеркалює конкретизацію методології формування готовності майбутніх ІТ-фахівців до розв'язання складних професійних завдань.

Процес викладання (навчальна діяльність за А. О. Вербицьким) в системі професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців відображає діяльність академічного типу, що проявляється через оволодіння суб'єктом освіти фундаментальних (базових) знань, умінь та навичок у взаємопов'язаній із викладачем діяльності.

Квазіпрофесійна діяльність як форма навчання, що розкриває праксеологічний підхід у професійній підготовці, моделює професійну діяльність, у якій студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття, моделюють реальні ситуації, вирішуючи професійні завдання та реалізуючи професійну взаємодію. За результатами дослідження ми прийшли до висновку про важливість поєднання цих двох підходів до навчальної діяльності у системі модульної організації навчально-розвивального процесу професійної комп'ютерної підготовки, що було розкрито у дослідженнях попередніх років [5].

В процесі професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців психолого-педагогічні підходи формування їх готовності до саморозвивальної діяльності ґрунтуються на активізації квазіпрофесійної діяльності майбутніх ІТ-фахівців, що реалізують їх фундаментальну та праксеологічну спрямованість при вирішенні конкретних практичних завдань. Студент використовує фундаментальні знання при підготовці до розв'язку професійних завдань, обґрунтовує причини, визначає рівень впливу зовнішніх і внутрішніх чинників. Під час вирішення завдання, в межах праксеологічного підходу, він спирається на рівень попередньо отриманої підготовки, та виконує професійні дії ефективно застосовуючи набуті фундаментальні знання, уміння і навички для вибору напряму фахових дій.

Отримані результати за попередніми дослідженнями аспектів професійної підготовки у ВНЗ дозволили запропонувати модель багаторівневого модульного навчання, що розкривається через інтеграцію фундаментального та праксеологічного підходів, окресленням критеріїв формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців на основі особистісно-орієнтованого підходу в управлінні процесом навчання [5, с. 186]. Це такі критерії як: мотиваційний, когнітивний, інформаційно-технологічний, креативний, контроль-діагностичний, соціально-особистістний і саморозвивальний. Модель реалізує, згідно теорії поетапного формування розумових дій, ідею орієнтованої основи навчальної діяльності. Основною її відмінністю від традиційних моделей є наявність модульної структури, побудова якої відбувається як під впливом викладача (базова підготовка), так і з врахуванням індивідуальних здібностей кожного студента під час самостійного навчання (професійно-діяльнісно розвивальна підготовка).

Праксеологічна спрямованість процесу підготовки майбутніх ІТ-фахівців характеризується тим, що під час вивчення дисципліни, після засвоєння рівня базового змістовного модуля, провідним компонентом якого є „наукові знання”, студентам надається можливість, орієнтуючись на свої потреби й інтереси, вибрати для самостійного вивчення змістовні модулі з запропонованих варіантів з провідним компонентом „професійні дії”. Студент, вивчаючи матеріал вибраного змістовного модуля, повинен виконати індивідуальну роботу. На етапі формулювання індивідуального завдання він використовує знання, отримані при вивченні модулів циклу базової підготовки або будь-якого модуля, який був успішно ним засвоєний на попередніх етапах навчання і відповідає встановленим міжпредметним зв'язкам вхідного рівня підготовленості.

Праксеологічний напрям формування готовності майбутнього ІТ-фахівця до професійно орієнтованої діяльності з використанням моделі багаторівневого модульного навчання ґрунтується на активізації квазіпрофесійних дій через реалізацію проектної діяльності майбутніх ІТ-фахівців. Провідна ідея такого підходу полягає в праксіологічній спрямованості виконуваних навчальних завдань, результат розв'язку яких має бути спрямований на засвоєння студентами певного технологічного процесу та поглиблення теоретичних знань в області професійної діяльності.

Модель багаторівневого модульного навчання була втілена та апробована під час підготовки майбутніх ІТ-фахівців в умовах студентської ІТ-студії. Реалізація моделі створює умови інтеграції фундаментального та праксеологічного підходів для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування їх мотивації та пізнавального інтересу, як основи успішності у формуванні готовності майбутніх ІТ-фахівців до розв'язання складних професійних завдань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз результатів психолого-педагогічного дослідження та практичного досвіду організації навчальної діяльності майбутніх ІТ-фахівців в межах студентської ІТ-студії дозволяє зробити висновок щодо значного підвищення рівня активності практичної навчальної підготовки студентів ІТ спеціальностей, що відбивається на ефективності формування їх професійної компетентності.

У подальшій роботі буде досліджена гіпотеза, яка полягає в тому, що організація квазіпрофесійної діяльності майбутніх ІТ-фахівців з урахуванням її особливостей в умовах інтеграції фундаментального та праксеологічного підходів, дозволяє впроваджувати у навчання нові завдання, що передбачають використання

міжпредметних зв'язків і спрямовані на квазіпрактичну навчальну діяльність, що, в свою чергу, сприяє підвищенню якості набутих знань, рівня підготовки майбутніх фахівців до діяльності в ІТ-галузі.

Список використаних джерел:

1. Козак Т. Урахування засад фундаменталізації при викладанні методики навчання інформатики у вищій педагогічній школі / Т. Козак // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – № 61. – С. 80- 84.
2. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореф. дис. докт. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (інформатика). / С. О. Семеріков; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 40 с.
3. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія / О. М. Спірін. [за наук. ред. акад. М. І. Жалдака]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.
4. Павленко П.М. Проблемні питання підготовки ІТ-фахівців для промислових підприємств України [Електронний ресурс] / П.М. Павленко. – Режим доступу: http://avia.nau.edu.ua/doc/2011/3/avia2011_3_1.pdf.
5. Модель багаторівневого модульного навчання підготовки інженерних кадрів / Ю.Й. Тулашвілі // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2015. – Випуск 36 – С. 185 – 188.

УДК 37.017.7:373.9

С. В. Федоренко, м. Київ, Україна / S. V. Fedorenko, Kyiv, Ukraine
4me@ukr.net / s.fedorenko@kpi.ua

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАРАТИВНОГО МЕТОДУ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. Статтю присвячено теоретичному аналізу структурно-функціональних характеристик нарративу як одного з основних методологічних концептів сучасного соціогуманітарного пізнання. Досліджено нарративний метод як освітньо-методологічний чинник, який забезпечує унормованість процесу творення та продукування соціокультурних смислів життєдіяльності кожного студента у вищій школі. Окреслено нарратив як логічну оповідь (розповідь) про взаємодію з людьми, що постійно здійснюють морально-етичний вибір, та з навколишнім світом загалом. Нарратив виконує функцію конструювання особистого шляху життя у певних соціокультурних умовах. Він передбачає не просто виклад студентами своїх думок про ту чи іншу подію, вчинок тощо, а містить передачу їхнього ставлення до того, що вони описують. Зазначено, що рефлексія стає невід'ємним атрибутом нарративу як соціокультурного засобу, що забезпечує студентів глибшим саморозумінням та доповнює комунікативну систему виховання шляхом актуалізації культурологічних, ціннісних, світоглядних смислів їхньої життєдіяльності. Розглянуто нарратив з позицій педагогічної науки, що актуалізує перетворення знань у безпосередню продуктивну базу для (само)пізнання та стимулювання самореалізації студентів. Осмислення соціокультурного й особистого досвіду та його втілення у нарративі слугує підґрунтям для вибудови студентами власної життєвої стратегії та її втілення у різних сферах своєї життєдіяльності. Висвітлено особливості нарративного методу як засобу виховання, який інтеріоризує цінності та привласнений досвід у життєвий світ особистості.

Ключові слова: нарратив, нарративний метод, мультимодальний нарратив, міжособистісна взаємодія, комунікативні навички, самопізнання, рефлексія, освітній процес, вища школа.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of the structural and functional characteristics of the narrative as one of the main methodological concepts of contemporary socio-liberal knowledge. The narrative method as an educational and methodological factor that contributes to the process of creating and producing sociocultural meanings of the life of each student is studied. The narrative is a logical story of interaction with people who constantly carry out moral and ethical choices, and with the world at large. Narrative performs the function of constructing a personal way of life in certain sociocultural conditions. It involves not just presenting students' thoughts about a particular event, activity, etc., but embraces the transfer of students' attitudes to what they describe. It is noted that reflection becomes an inalienable attribute of the narrative as a sociocultural tool, which provides students with a deeper self-understanding, and complements the communicative component of education by updating cultural, values meanings of their life. The narrative is considered from the pedagogical standpoint, which actualizes the transformation of knowledge into a direct productive base for (self) cognition and stimulation of self-realization of students. Understanding sociocultural and personal experience and its embodiment in the narrative serves as the basis for building

students' own life strategies and their implementation in various spheres of their lives. The features of the narrative method as a means of education, which internalizes values and acquired experience into the life world of a personality, are highlighted.

Key words: *narrative, narrative method, multimodal narrative, interpersonal interaction, communicative skills, self-knowledge, reflection, learning process, higher education.*

Постановка проблеми та її актуальність. В умовах модернізації та глобалізації вищої школи України її пріоритетним завданням стає пошук інтегрованих моделей навчання, які ефективно поєднують гуманістичний підхід до освітнього процесу із застосуванням новітніх технологій, забезпечують самопізнання та самовдосконалення студентів. Разом з тим процеси розуміння й інтерпретування тих чи інших життєвих та соціокультурних подій є важливими у життєдіяльності молодих людей, спонукаючи їх розмірковувати про сенс життя, своє місце і роль у світі, узагальнюючи й організовуючи власний досвід. Це впливає на саморефлексію студентів, сприяє ефективнішому засвоєнню ними соціокультурного досвіду та успішній інтеграції в суспільство.

Акцентуємо особливу увагу, що конструювання, продукування й підтримка загальнокультурних цінностей та певних соціокультурних зразків, зокрема поведінкових моделей відбувається здебільшого в комунікативному середовищі закладу вищої освіти. Це, своєю чергою, вимагає від педагогічної спільноти інноваційного методологічного підходу щодо інтерпретації міжособистісної взаємодії, у межах якої відбувається обмін досвідом та водночас його набуття. Тому використання нарративного методу в освітньому процесі вищої школи, під час якого найповніше виявляється сенс людської поведінки, набуває все більшої популярності.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Сьогодні нарратив є одним з основних методологічних концептів соціогуманітарного пізнання, про що свідчать численні праці зарубіжних (М. Бал, Дж. Бруннер, Ж. Женнет, Г. Міллер, К. Леві-Стросс, Дж. Прінс, П. Ріккер, Б. Сміт, У. Фішер та ін.) та українських дослідників (М. Лещенко, Т. Подольська, Л. Тимчук, Н. Чепелева та ін.).

Сучасні науковці (Р. Барт, Дж. Бруннер, Л. Гріффін, Дж. Дерріда, Г. Міллер, О. Падучева, Дж. Прінс та ін.) відзначають, що широке вживання нарративу в різних сферах знань обумовлено такими його характеристиками, як: темпоральність (взаємозв'язок між подіями), соціальність (відображення цінностей, норм і соціокультурних устоїв суспільства), мнемонічність (відтворення тих чи інших подій в пам'яті кожної людини окремо і всього людства в цілому), історичність, переконливість. Завдяки своїм характеристикам нарратив є одним з основних способів людського спілкування, забезпечуючи взаєморозуміння між комунікантами.

Дослідники ролі нарративу у життєдіяльності людини (М. Бал, Дж. Бруннер, У. Фішер) переконані, що сенс людської поведінки найповніше виражається в оповіді (або розповіді) – у нарративі, де людина здатна сказати про себе більше, ніж усвідомлює. Як результат, вона краще розуміє себе, своє оточення та навколишній світ загалом. Американський психолог і педагог Дж. Брунер наголошував на існуванні двох основних модусів розуміння світу: парадигматичному, який вироблено під час соціокультурного розвитку людства, й нарративному, який слугує підґрунтям для ефективного накопичення індивідуального досвіду. Це вказує на оповідальний модус людського життя як специфічну для людської свідомості модель оформлення особистого досвіду. Інакше кажучи, коли щось повідомляється про певну життєву подію, наприклад, проблему, конфлікт, намір, страх тощо, зазвичай це набуває форми нарративу.

Усвідомлення значення нарративу як способу розуміння навколишнього світу і себе в цьому світі призвело до переосмислення освітнього процесу. Сучасні дослідження в галузі когнітивістики (М. Бал, Д. Герман, Р. Міллер та ін.) показують, що розуміння навколишньої дійсності людиною не є суто репродуктивним, а має конструктивний перетворювальний характер: інформація, яка сприймається людиною, інтерпретується й реконструюється крізь призму здобутих знань та наявних установок, прагнень, намірів.

Слід наголосити, що саме багатовимірність нарративу пояснює його численні визначення. Конструктивний синтез здобутків у сфері міждисциплінарного дослідження нарративу, які сформовані зусиллями дослідників різних галузей знань, сприяє формуванню системного, цілісного бачення аналізованого педагогічного феномену. Закономірним і природним убачаємо розгляд нарративу як особливої сфери педагогічної реальності.

Мета статті полягає у вивченні структурно-функціональних характеристик нарративу та висвітленні особливостей використання нарративного методу в освітньому процесі сучасної вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Використання нарративного методу в освітньому процесі вищої школи спрямовано не лише на зміст навчального матеріалу, а й на створення максимально комфортних умов для міжособистісного спілкування (М. Лещенко [1], Л. Тимчук [3]), слугуючи підґрунтям для самопізнання та самореалізації кожного студента.

Написання студентами оповідей (або розповідей) (від лат. *narrare* – розповідати; споріднене лат. слову *gnarus* – «знати») – нарративів, актуалізує їхній особистий досвід шляхом критичного аналізу подій, вчинків (своїх та інших людей). Наратив, на переконання американського психолога і педагога Дж. Брунера, є «комплексом лінгвістичних і психологічних структур, які передаються культурно-історично й обмежуються рівнем майстерності

кожного індивіда у використанні його соціально-комунікативних здібностей» [7, с. 30] та характеризується рефлексивністю та культуротворенням, «імітуючи життя» [6, с. 11]. Як стверджує освітянин, студентів потрібно навчати правил нарративного конструювання [7, с. 143].

Типовими складниками нарративу в освітньому процесі є: резюме – короткий виклад того, про що йтиметься; зазначення часу, місця і ситуації подій, що описуються, з дотриманням послідовності, а також поведінкової характеристики дієвих осіб; критична оцінка ситуацій, дій і вчинків; висновок рефлексивного характеру [11].

Наратив є оповіддю (розповіддю) про взаємодію з людьми, що постійно здійснюють морально-етичний вибір, та з навколишнім світом загалом. Наративні оповіді (розповіді) передбачають не просто виклад студентами своїх думок про ту чи іншу подію, вчинок тощо, а містять передачу їхнього ставлення до того, що вони описують. При цьому рефлексія стає невід’ємним атрибутом нарративу як соціокультурного засобу, що забезпечує студентів глибшим саморозумінням та доповнює комунікативну систему виховання шляхом актуалізації культурологічних, ціннісних, світоглядних смислів їхньої життєдіяльності.

Задля осмислення подій або вчинків, метод нарративу спонукає студентів здебільшого звертатися до традиційних форм (казок, легенд тощо), притаманних їхній культурі, за допомогою яких вони зможуть взаємопов’язати події або вчинки з їхніми причинами [13]. За твердженням американського психолога К. Гергена [10], нарратив містить певний ціннісно забарвлений кінцевий результат – висновок на основі причинно-наслідкових зв’язків.

Наративні схеми оповідей (або розповідей) студентів можуть моделювати: історії, у яких опинилися персонажі в тих чи інших життєвих ситуаціях, їхні цінності та норми поведінки (позитивні чи негативні); можливі наслідки, що очікують персонажів у момент реалізації намірів і планів; умови та шанси подолання труднощів і реалізації намірів [20, с. 23]. «Наратор, що знаходиться «тут і тепер», береться за завдання описати дії героя «там і тоді», який, до того ж, є носієм його самості. ...Він має провести героя з минулого в теперішній час у такий спосіб, щоб герой і наратор у певний момент з’єдналися і стали однією людиною зі спільною свідомістю. Для того, щоб привести героя в точку, де він стає наратором, потрібне особистісне зростання або, в крайньому випадку, трансформації» [6, с. 69].

Подібним чином Дж. Принс, американський вчений, літературознавець, розглядає «нарратив як один зі способів організації переживання часу суб’єктом, оскільки розповідь (про реальні чи вигадані події) завжди контролюється поняттям часу, і всі події в ній вибудовуються в суворій часовій послідовності» [14, с. 185]. З цього приводу американський психолог і педагог Дж. Розенвальд зазначає: «сам по собі життєвий досвід значно більший і двозначний аніж нарративні оповіді про нього. ...Це пояснюється не лише тим, що вплив минулого присутній у теперішньому бутті, а й тим, що минуле розглядається зовсім в іншому ракурсі з кожною новою подією життя» [15, с. 275].

Наративні оповіді (розповіді) студентів є, з одного боку, механізмом їхньої самоідентифікації, самоосмислення та систематизації життєвого досвіду: «кожна людина розповідає про те, що з нею відбувалося, показуючи таким чином, ким вона є» [2, с. 112] У такий спосіб нарратив на основі формування вмінь реалізовувати діалог із внутрішнім «я», власною уявою забезпечує прояв особистісної цілісності, автономності та творчої сутності. З іншого боку, нарративні оповіді (розповіді) надають студентам ресурси для самопрезентації, виступаючи при цьому компонентом соціальної взаємодії, що об’єднує студентів з культурою в цілому та з іншими людьми в цій культурі зокрема [5; 6; 18].

Зауважимо, що нарративний метод якнайкраще ілюструє проникнення ідей гуманістичної психології в освітній процес вищої школи. Викладачів насамперед цікавить те, як студенти сприймають, розуміють і пояснюють реальні події свого життя, зосереджуючись на власному життєвому досвіді. Це забезпечує «нарративне пізнання світу» [5, с. 13] на основі уяви, виявляючи самотність кожного студента, та сприяє розвитку почуття власної гідності. Наратив є і способом мислення, і структурою організації знань, і формою, що вибудовує людський досвід. Наративні оповіді або розповіді стають надбанням кожного студента і пов’язують його зі світом не тільки шляхом пояснення, а й шляхом спонукання до дій, що «обумовлені» цим поясненням. Наратив, який прочитали іншим студентам, є способом стати зрозумілим для інших і водночас способом установаження міжособистісних відносин з ними [5; 6]. Він виступає певною мірою засобом взаємодії між студентами, сприяючи глибшому розумінню один одного. Будучи втіленням культури, нарратив допомагає студентам особливим чином зрозуміти сьогоднішнє, минуле і майбутнє свого життя.

Цікавим у цьому напрямі постає досвід викладача навчальних курсів соціологічного спрямування Університету Вермонта П. Сакс, яка у своїй педагогічній практиці використовує нарративний метод на основі інтерактивної діяльності зі студентами через веб-сайт. Суть її методики полягає в тому, що спочатку в аудиторії студенти проводять інтерв’ю один з одним за визначеною соціокультурною тематикою, яка, зазвичай, охоплює питання морально-етичних вчинків людей, взаємин з людьми, світосприйняття і самосприйняття. Інтерв’ю також

можна взяти в інших людей та представити їх у відео форматі на занятті з колективного обговорення тієї чи іншої теми. Іноді викладач пропонує переглянути інтерв'ю, записані іншими людьми [16, с. 198].

Після дискусії в аудиторії П. Сакс на веб-сайті формулює тему для подальшого обговорення, що буде відбуватися в письмовій формі. Тому свої роздуми студенти мають представити у вигляді листів, у написанні яких вони керуються такими рекомендаціями викладача:

- Пишіть «від серця», щиро і просто. Пам'ятайте, що кожен лист є унікальним.
- Проявляйте емпатію до людини, якій адресуєте лист, апелюючи до її внутрішнього світу. Якщо ви пишете лист після бесіди з тією чи іншою людиною, то в листі намагайтеся відтворювати контекст сказаного нею.
- Вживайте в листі питання, на які ви не знаєте відповіді, що є проявом поважної цікавості та спрямовано на рефлексію людини про власне життя (наприклад, «Чи правильно я зрозуміла, що ...?», «Могли б ви розповісти історію, яка б це проілюструвала?» тощо).
- Максимально детально опишіть, які образи виникають перед вашим внутрішнім поглядом під час і в результаті засвідчення досвіду людини. Напишіть, які теми і події у вашому житті перегукуються з тим, чому ви стали свідком; про що це змушує вас замислитися; як це на вас впливає; що ви, можливо, тепер будете робити по-іншому?
- Намагайтеся не хвалити людину – не потрібно виносити судження про її життя, наскільки б позитивним воно вам не здавалося.
- Пам'ятайте, що розповіді розгортаються в часі і просторі. Формулюйте запитання, орієнтовані на минуле, сьогодення і, можливо, на майбутню перспективу в різних сферах життя: у тому, що стосується вчинків, почуттів, взаємин з людьми, самосприйняття тощо [16, с. 198].

На наступному етапі Сакс бере листи, написані студентами в одній із груп, усуває деталі, що ідентифікують авторів, і видає ці листи для «редагування» студентам іншої групи, завдання яких – зберегти «дух» того чи іншого листа, але при цьому «відшліфувати» формулювання висловлювань і питань у такий спосіб, щоб уникнути нав'язування своєї думки. Після цього «автори» листів мають можливість оцінити результати «редакторської роботи» на основі порівняння оригінальних листів з їхніми відредагованими варіантами. Це розвиває у студентів комунікативні навички, критичне мислення та міжособистісну взаємодію.

Сьогодні все більшої популярності в зарубіжній педагогічній теорії і практиці [4; 8; 9; 12; 18; 19] набуває мультимодальний наратив (multimodal narrative), який характеризується міждисциплінарністю та удосконалює розвиток у студентів креативності, уяви та комунікативних навичок. Мультимодальний наратив, охоплюючи широку соціокультурну тематику (від особистих історій до аналізу історичних і соціокультурних подій; від дослідження різних аспектів власного життя до опису різних стилів життя в глобалізованому світі тощо) та ґрунтуючись на різних способах спілкування і самовираження особистості, у найкращий спосіб відображає використання медійних і цифрових технологій в освітньому процесі [17]. Це вимагає від студентів умілого користування різноманітними способами передачі інформації в мінливому соціокультурному контексті сьогодення з метою створення мультимодальних текстів, у яких для вираження думок використовуються не тільки слова, а й аудіо/відео формат, фото та інші різноманітні візуальні елементи задля доповнення письмової оповіді (розповіді) [9]. До категорії «мультимодальний наратив» зарубіжні освітяни [9; 12; 18; 19] відносять створення блогів, листівок, колажів, аудіо/відео есе, коміксів, аудіо/відео, мультимедійних журналів тощо.

На переконання американської дослідниці у сфері освіти Е. Кушман, мультимодальний формат подачі матеріалу слугує «каталізатором для розвитку у студентів вищого рівня мислення – критичного» [8, с. 76]. Наративне осмислення світу як особливий модус буття людини сприяє (само)пізнанню та узгодженості й упорядкованості особистого досвіду, створюючи основу для побудови життєвих планів, проектів та шляхів їхньої реалізації. Це забезпечується шляхом: інтеграції досвіду, що охоплює як накопичений людством, так і здобутий безпосередньо особистістю досвід, який допомагає їй розуміти і вирішувати проблеми в усіх сферах своєї життєдіяльності; соціальної інтеграції, яка базується на дослідженні шляхів розв'язання особистісних і соціальних проблем; інтегрування знань, що передбачає здобуття цілісного теоретично-практичного різногалузевого досвіду, який ґрунтується на трансфері знань в усі сфери життя

Висновки. Таким чином, застосування наративного методу в освітньому процесі вищої школи дає змогу студентам осмислювати реальність, пристосовуючись до неї, одночасно поєднуючи такі задачі: самопізнання; адекватна оцінка можливостей для власної самореалізації; глибше розуміння свого місця і ролі в суспільстві; виховання студентів як суб'єктів культури; розвиток критичного мислення, самостійності та неупередженості оцінок і суджень; формування навичок конструктивної взаємодії з іншими людьми і навколишнім світом загалом. Осмислення соціокультурного й особистого досвіду та його втілення у наративі слугує підґрунтям для вибудови студентами власної життєвої стратегії та її реалізація у різних сферах своєї життєдіяльності.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду з використання наративного методу під час загальної підготовки студентів бакалаврату з метою імплементації конструктивних ідей цього досвіду в освітнє середовище української вищої школи.

Список використаних джерел:

1. Лещенко М. Методи біографічних досліджень в дискурсі освітніх нарративних практик / Наукові записки Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Київ. – 2012. – № 2. – С. 62–65.
2. Рікер П. Інтелектуальна автобіографія. Любов і справедливість / П. Рікер ; пер. із фр. В. Шовкун, В. Каденко, С. Желдак. – К. : «Дух і літера», 2002. – 114 с.
3. Тимчук Л. І. Цифрові наративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку : монографія / за наук. ред. Лещенко М. П. / Лариса Іванівна Тимчук. – К. : САММІТ–КНИГА, 2016. – 390 с.
4. Bal M. Narratology: Introduction to the Theory of Narrative / Mieke Bal. – Toronto : University of Toronto Press, 1985. – 256
5. Bruner J. Two Modes of Thought, Actual Minds, Possible Worlds / Jerome S. Bruner. – London : Harvard University Press, 1986. – 201 с.
6. Bruner J. Self-making and world-making / Jerome S. Bruner // Journal of Aesthetic Education. – 1991. – Vol. 25. – № 1. – P. 67–78.
7. Bruner J. The Culture of Education / Jerome S. Bruner. – Harvard University Press, 1996. – 224 p.
8. Cushman E. New Media Scholaship and Teaching : Challenging the Hierarchy of Signs / Ellen Cushman // Pedagogy. – 2011. – Vol. 11. – № 1. – P. 63–79.
9. Dieterle B. Digital First-Year Composition: Integrating Multimodality into Writing about Writing Approach / B. Dieterle & S. Vie // Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies. – 2015. – Vol. 3. – № 1. – P. 276–289.
10. Gergen K. J. Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account [Electronic resource] / Kenneth J. Gergen // Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktivistische Darstellung. – 1998. – Mode of access : http://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/kenneth-gergen/Narrative_Moral_Identity_and_Historical_Consciousness.pdf.
11. Labov W. Narrative analysis: Oral versions of personal experience / W. Labov, J. Waletzky // Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the American Ethnological Society [Helm J. (Ed.)]. – Seattle : University of Washington Press, 1966. – P. 12–44.
12. Lauer C. Contending with Terms “Multimodal” and “Multimedia” in the Academic and Public Sphere / Claire Lauer // Computers and Composition. – 2009. – Vol. 26. – № 1. – P. 225–239.
13. Polkinghorne D. P. Narrative Knowing and the Human Sciences / Donald P. Polkinghorne. – Albany : State University of New York Press, 1988. – 248 p.
14. Prince G. Narratology: The form and function of narrative / Gerald Prince. Berlin : Mouton, 1982. – 184 p.
15. Rosenwald G. C. Conclusion : Reflections on Narrative Self-Understanding / George C. Rosenwald // Storied lives: The cultural politics of self-understanding [George C. Rosenwald & Richard L. Ochberg (Ed.)]. – New Haven, CT : Yale University Press, 1992. – P. 265–289.
16. Sax P. Re-Authoring Teaching: Creating a Collaboratory / Peggy Sax. – Rotterdam, Taipei : Sense Publishers, 2008. – 312 с.
17. Selfe C. Multimodal Composition: Resources for Teachers / Cynthia Selfe. – Cresskill, NJ : Hampton, 2007. – 270 p.
18. Williams B. T. Heroes, Rebels, and Victims: Student Identities in Literacy Narratives [Electronic resource] / Bronwyn T. Williams // Journal of Adolescent & Adult Literacy. – Dec., 2003–Jan., 2004. – Vol. 47. – № 4. – P. 342–345. – Mode of access : <http://mjreiff.com/uploads/2/9/1/7/2917319/bronwynwilliams.pdf>.
19. Woolhouse C. Multimodal life history narrative: Embodied identity, discursive transitions and uncomfortable silences / Clare. Woolhouse // Narrative Inquiry. – 2017. – Vol. 27. – № 1. – P. 109–131.
20. Trzebinski J. Narracyjne konstruowanie rzeczywistosci / J. Trzebinski // Narracja jako sposob rozumienia swiata. – Gdansk : Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. – S. 17–43.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Анотація. У статті висвітлено педагогічні умови використання інноваційних методів навчання у фаховій підготовці вчителя хімії у світлі вимог сьогодення. Розглянуті питання застосування активних методів навчання в підготовці майбутніх вчителів хімії, які збагачують навчальний процес, дозволяють студентам творчо брати участь в ньому, сприяють накопиченню практичних навичок, розширюють і поглиблюють професійні знання. Автором обґрунтовані особливості застосування інтерактивних методів навчання, кейс-методу, ділової гри, проблемно-діалогічного навчання в умовах максимально наближених до реальних проблемних ситуацій. Розглянуто використання кейс-технології при вивченні дисципліни «Методика навчання хімії» в умовах компетентнісного підходу в ВНЗ. Дано визначення кейсам з методики навчання хімії, охарактеризовано відмінні риси навчальних і контролюючих кейсів. Обґрунтовано застосування ділової гри як методу групового навчання, спільної діяльності в процесі вирішення педагогічних завдань. Показано можливості застосування ділової гри під час проведення занять з «Методики навчання хімії». Розкрито можливості використання проблемно-діалогового навчання, котрий передбачає розробку системи занять, на яких викладач стає організатором всього, що відбувається в аудиторії, вміло ставить перед студентами проблеми і вчить самостійно знаходити рішення шляхом спільного обговорення, пошуку потрібної інформації в різних джерелах. Доведено, що використання інноваційних методів навчання у підготовці майбутніх вчителів хімії є важливою умовою формування готовності до професійного самовизначення.

Ключові слова: професійне самовизначення, педагогічні умови, інноваційні методи навчання, активні методи навчання, інтерактивні методи навчання, кейс-метод, ділова гра, проблемно-діалогічного навчання.

Annotation. The article is aimed at outlining pedagogical environment for application of innovative teaching methods in professional training of a future chemistry teacher in the context of contemporary requirements. The article considers the use of active teaching methods in training future chemistry teachers, which enrich the process of studying, enabling students to be creative when participating in it, facilitate accumulation of practical skills, broaden and enrich professional knowledge. The author substantiates the specific features of applying interactive teaching methods, case-method, business role-play, problem-dialogue studying in the conditions most closely approximate to real problem situations. Application of case-technology in the course of "Methods of Teaching Chemistry" is viewed in terms of competence-based approach in institutions of higher learning. Cases of chemistry teaching methods are defined, the contrasting features of teaching and controlling cases are characterized. The use of business role-play as method of group learning, joined activity in the process of solving pedagogical problems, is examined and justified. It is demonstrated how business role-play can be used at the practical classes of the course "Methods of Teaching Chemistry". Problem-dialogue teaching is analyzed as the method, which can be widely applied, provided that a system of lessons is designed, according to which the teacher organizes the whole procedure in the classroom, presents the problem to the students clearly and teaches them to be independent in finding the solution via group discussions, search for required information in various sources. It is proved that application of innovative teaching methods in the process of training would-be chemistry teachers is essential in shaping their readiness for professional identity formation.

Key words: professional identity formation, pedagogical environment, innovative teaching methods, active teaching methods, case-method, business role-play, problem-dialogue teaching.

Постановка проблеми. Одним із центральних завдань підготовки студентів до трудової діяльності є формування у них професійних якостей під час навчання у вищому навчальному закладі. Сьогодні випускники ВНЗ часто виходять на висококонкурентний ринок професійної праці з великим набором професійних знань, але при цьому можуть мати несформовану систему професійних цінностей, відсутність будь-якої чіткої концепції свого професійного майбутнього. В зв'язку з цим весь освітній процес вищого навчального закладу має бути орієнтований на активізацію професійного самовизначення студентів

Здобуття вищої педагогічної освіти майбутніми вчителями хімії є важливим етапом у їх професійному самовизначенні. Саме в студентський період відбуваються глибокі зміни у самовизначенні, самопізнанні та самоствердженні особистості. Проблема формування готовності майбутніх вчителів хімії до професійного

самовизначення передбачає врахування цілої низки організаційно-педагогічних умов, які дозволять ефективно побудувати процес формування даної готовності. Під організаційно-педагогічними умовами ми розуміємо таку сукупність педагогічних умов, які дозволять забезпечити удосконалення процесу формування професійного самовизначення майбутніх педагогів, серед них використання інноваційних методів навчання у процесі фахової підготовки.

Аналіз попередніх досліджень. У педагогічному словнику професійне самовизначення тлумачиться як «процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [4, с. 275].

Професійне самовизначення - складний багаторівневий процес, провідна основа якого - самоствердження людини в суспільстві.

Психологічний підхід до проблеми самовизначення розглянуто в працях С.Л. Рубінштейна, К.А. Абульхановой-Славської, Л. І. Божович, М.Р. Гінзбургом, А.Е., Голомшток, Е.А. Клімовим і ін. Педагогічний підхід до професійного самовизначення молоді розкритий А.Д. Сазоновим, А.М. Новіковим, С.Н. Частковим, П.А. Шавир і ін., котрі описують його через систему професійно важливих якостей особистості, характеризують ставлення людини до професії. Ці характеристики уточнюються в ряді соціологічних і психолого-педагогічних досліджень, присвячених змісту професійного самовизначення (К.А. Абульханова-Славська, М.Р. Гінзбург, Е.А. Клімов, І.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Н.С. Пряжніков, Є.Ю. Пряжнікова, Д. Сьюпер, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир і ін.). Аналіз структури професійного самовизначення розкрито в роботах Є. М. Борисової, О. В. Падалко, Є.О. Климова, С. М. Чистякової.

Мета статті полягає у розкритті особливостей використання інноваційних методів навчання як умови формування педагогічної готовності майбутніх учителів хімії до реалізації професійного самовизначення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз проблеми формування готовності майбутніх учителів хімії до професійного самовизначення показав необхідність застосування інноваційних методів навчання у процесі фахової підготовки.

У сучасній психолого-педагогічній літературі зазначається, що інноваційні методи знаходять відображення у багатьох технологіях навчання, котрі спрямовані на розвиток і вдосконалення навчально-виховного процесу та підготовку фахівців до професійної діяльності в різних сферах життя сучасного суспільства. Інновації в освітній діяльності - це використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для отримання результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю [13, С.23].

Для вдосконалення та активізації навчального процесу у вищій школі велике значення має знання і врахування тих особливостей навчання, які зумовлюють необхідність перебудови у студентів сформованих в школі стереотипів навчальної роботи і озброєння їх новими вміннями і навичками навчально-пізнавальної діяльності [5, с.152].

Серед різноманіття інноваційних методів пропонуємо більш докладно зупинитися на активному навчанні.

Активне навчання є такою організацією та веденням навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, бажано комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів [7, с. 17].

Як стверджує В. Євтушевський, активне навчання знаменує собою перехід від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечує народження пізнавальних мотивів та інтересів, умов для творчості в навчанні [8, с. 14].

Таким чином, активне навчання – це система нових форм, методів і засобів навчання, які спонукають студентів до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Використання такої системи методів направлено головним чином не на представлення викладачем готових знань, їх запам'ятовування та відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знаннями і вміннями в процесі активної розумової і практичної діяльності, яке мотивує їх самостійного, ініціативного і творчого процесу пізнання.

На нашу думку з метою вдосконалення та активізації навчального процесу під час підготовки майбутніх вчителів хімії має стати широке впровадження в навчальний процес активних форм навчання, які охоплюють всі види аудиторних і позааудиторних занять зі студентами. Зокрема це проблемне навчання, інтерактивні методи, метод проектів, моделювання професійних ситуацій, рольові та ділові ігри, проведення «круглих столів» тощо), орієнтованих на особистість студента, на його активну участь у саморозвитку, отримання якісних знань, професійних умінь, розвиток світогляду, здобуття педагогічної майстерності, творчий підхід до вирішення конкретних проблем.

Розглянемо деякі з вказаних методів більш докладно.

Ми вважаємо, що одним із найважливіших напрямків вдосконалення підготовки вчителів хімії є впровадження інтерактивних методів навчання. Інтерактивні методи (від англ. Interaction - взаємодія, вплив один на одного) - методи навчання, засновані на взаємодії студентів між собою.

Процес передачі інформації під час інтерактивного навчання побудований на принципі співробітництва, взаємодії викладача та студента. Він передбачає велику активність студента, його творче переосмислення отриманих відомостей. Основні критерії інтерактивної моделі навчання: можливість неформальної дискусії, вільного викладу матеріалу, ініціатива студента, наявність групових завдань, які вимагають колективних зусиль.

Навчання з використанням інтерактивних освітніх технологій передбачає відмінну від звичної логіки освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування на практиці [6, с. 2].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес організовується таким чином, коли практично всі його учасники приймають участь у процесі пізнання та мають можливість розуміти і аналізувати те, що вони учать, роблять і думають. Спільна діяльність в процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок, іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності.

З інтерактивних методів, які використовуються під час підготовки майбутніх вчителів хімії в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка можна виділити дискусії, евристичні бесіди, «мозковий штурм», рольові, «ділові» ігри, тренінги, кейс-метод, метод проєктів, метод проєктів тощо.

Однією з нових форм інтерактивних методів навчання є проблемно-ситуативне навчання з використанням кейсів. Особливо актуальним є застосування навчальних кейсів в практиці підготовки майбутніх вчителів хімії, оскільки майбутній педагога має вміти вести себе в різних ситуаціях, відрізнитися системністю і ефективністю дій в різних умовах.

Технологія кейс-стаді - це метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на вивченні шляхом вирішення навчальних кейсів [12, 11]. Вона набула широкого поширення в викладанні різних навчальних дисциплін [2].

Принцип кейс-методу особливо значущий тим, що дозволяє ініціювати самостійне вивчення ситуацій студентами, формувати їх власне бачення проблем та їх вирішення, виробляти вміння обговорювати ситуацію зі своїми колегами.

На нашу думку застосування цього методу доцільно під час вивчення дисципліни «Методика навчання хімії». Навчальні кейси з методики навчання хімії - це ситуації, зміст яких ілюструє дії або діяльність вчителя і школярів на уроці або позакласних заняттях і взаємовідносини між ними [14, с. 99].

Важливо пам'ятати, що кейси відрізняються від ситуаційних завдань. Ситуаційні завдання - це завдання, в яких відсутні проблеми, а студенти при вирішенні цього завдання займають позицію спостерігача і оцінюють її зміст, пропонуючи варіант відповіді. Кейси ж мають кілька шляхів вирішення проблеми і можуть не мати простої, однозначної відповіді. Вони вимагають всебічного аналітичного підходу. Під час вирішення завдань в кейсі майбутні педагоги стають активними учасниками описаних ситуацій. Такі завдання досить важко оцінити.

Для оцінювання знань з предмету пропонуємо студентам контролюючі кейси. Контролюючі кейси мають чітко сформульовані питання та жорсткі параметри оцінювання.

Застосування кейс-методу у підготовці майбутніх учителів хімії до професійної діяльності є особливо значущим, оскільки його застосування в навчальному процесі максимального наближає студентів до реальної професійної діяльності.

Особливої уваги заслуговує метод «ділової гри». Ділова гра є одним із засобів формування професійних якостей. Метод ділової гри як метод навчання полягає в навчальному моделюванні ситуації, з якою майбутні педагоги зустрінуться в своїй професійній діяльності, щоб на моделях, а не на реальних об'єктах навчати майбутніх фахівців виконувати відповідні професійні функції. В процесі гри студенти виконують дії, близькі до тих, які можуть мати місце в реальній професійній або життєвій ситуації [3, с. 134].

Ділова гра - це засіб розвитку професійного творчого мислення, під час якої людина набуває здатності аналізувати специфічні ситуації і вирішувати нові для себе професійні завдання [1, с.36].

Таким чином ділова гра моделює поведінку відносин, які характерні для майбутньої діяльності вчителя, сприяючи вирішенню професійних проблем.

У формі рольової гри можна розіграти фрагменти уроку в школі. Всі студенти по черзі самостійно розробляють фрагменти занять за своїм напрямом підготовки і проводять їх зі студентами своєї групи. Ролі розподіляються наступним чином: студент, який проводить фрагмент заняття, - «вчитель», інші студенти групи - «учні». Після закінчення фрагменту заняття «вчитель» робить його самоаналіз, а потім студенти - «учні» аналізують фрагмент.

До активних методів навчання можна віднести проблемне навчання. Серед великого різноманіття проблемних методів навчання хочемо акцентувати увагу на методі проблемно-діалогічного навчання, який ми пропонуємо застосовувати під час вивчення хімічних дисциплін.

На основі багаторічних досліджень в двох самостійних областях - проблемному навчанні [І. А. Ільницька, В. Т. Кудрявцев, М. І. Махмутов та ін.] та психології творчості [А. В. Брушлинський, АМ Матюшкін, А. Т. Шумілін та ін.] - розроблена технологія проблемно-діалогічного навчання.

Технологія проблемного діалогу набула широкого застосування під час проведення уроків у школі. Про застосування даної технології під час викладання хімії у вищій школі досліджень на жаль не проводилося.

Групою авторів на чолі з Мельниковою О.Л. було запропоновано технологію проблемно-діалогічного навчання. На думку авторів проблемно-діалогічне навчання - це розвивальне навчання, в якому поєднується принцип проблемності з принципом розвитку індивідуальності школяра, а діяльність учнів організовується на основі пошуку, відкриття знань, самостійності. Саме це навчання дозволяє замінити урок пояснення нового матеріалу уроком «відкриття» знань. Технологія стоїть на трьох китах психології мислення і творчості, проблемному навчанні і навчальному діалозі[9].

Проблемно-діалогічне навчання - тип навчання, що забезпечує творче засвоєння знань студентами за допомогою спеціально організованого викладачем діалогу. В означенні «проблемно-діалогічне» перша частина означає, що під час вивчення нового матеріалу повинні бути опрацьовані дві ланки: постановка навчальної проблеми і пошук рішення. Постановка навчальної проблеми - це етап формулювання теми заняття або питання для дослідження. Пошук рішення - це етап формулювання нового знання[10].

Розрізняють два види діалогу: спонукаючий і підвідний. Вони мають різну структуру, забезпечують різну навчальну діяльність. Спонукаючий діалог складається з окремих стимулюючих реплік, які допомагають студенту працювати по-справжньому творчо. На етапі пошуку рішення викладач спонукає студентів висунути і перевірити гіпотези, тобто забезпечує «відкриття» знань шляхом проб і помилок. Підвідний діалог є системою питань і завдань, яка активно задіює і відповідно розвиває логічне мислення студентів.. На етапі пошуку рішення студент вибудовує логічний ланцюжок до нового знання, тобто веде до «відкриття» прямою дорогою. При цьому підведення до знання може здійснюватися як від поставленої проблеми, так і без неї.

Висновки. Отже, для ефективного формування готовності до професійного самовизначення майбутніх учителів хімії, необхідно використовувати інноваційні методи навчання під час професійної підготовки. Інноваційні методи навчання сприяють розвитку здібностей майбутніх учителів хімії до самонавчання і самовдосконалення у професійній сфері, дозволяють студентам розвивати необхідні їм у майбутньому професійні якості, такі як: здатність працювати в команді, проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність за рішення, визначати проблеми, ставити завдання і шукати шляхи їх вирішення, розвивати вміння аналізувати нові ситуації і вносити на їх основі корективи в практику. Це суттєво покращує процес адаптації майбутніх вчителів хімії в умовах динамічного розвитку сучасної педагогічної професії і суттєво впливає на процес професійного самовизначення майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Аверченко, Л.К. Имитационная деловая игра как метод профессиональных компетенций [Текст] / Л. К. Аверченко, И. В. Доронина, Л. Н. Иванова // Высшее образование сегодня. – 2013. – №10. – С. 35-39.
2. Айкина Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin).2013. Вып. 1. С. 58–60.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991. — 207 с
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
5. Гурч Л. М. Впровадження інноваційних педагогічних технологій: вимоги сучасності / Л.М. Гурч // Проб. і персп. розв. фін. системи України. — 2003. — Вип. 9. — С. 151–153.
6. Гушин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–18.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.] / І.М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 320 с.
8. Євтушевський В. Управління інноваційним розвитком у вищих навчальних закладах України / В. Євтушевський // Проблеми освіти. – 2008. – Вип. 54. – С. 13–19.
9. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика // Образовательная система «Школа 2100 – качественное образование для всех»: Сб. материалов. – М.; Баласс, 2006.
10. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога : методы, формы, средства обучения / Е.Л. Мельникова // Образовательные технологии : сб. мат. – М. : Баласс, 2008. – Вып. 8. – С. 5–55.
11. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг, 1999. № 1. С. 109–117.
12. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. Киев: Центр инновации и развития, 2002. 228 с.

13. Чупрова, Л.В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе / Л.В. Чупрова // Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2012. №23. С.32-35.

14. Шабанова И. А., Ковалева С. В. Кейсовые ситуации при обучении студентов методике преподавания химии // Преподавание естественных наук (биологии, физики, химии), математики и информатики в вузе и школе: сб. материалов VII Междунар. науч.-метод. конф. (29–30 октября 2014 г.). Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та. 2014. С. 98–100.

УДК 378.147.091.33:004

I. В. Чехместрук, м. Вінниця, Україна / I. V. Chehmestruk, Vinnitsa, VDPU them. Kotsyubinsky
irinavlasyyk@gmail.com

НОВІТНІ МЕТОДИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. У статті розглядаються питання, що стосуються використання візуалізації в навчальному процесі, а саме використання новітнього інноваційного методу «скрайбінг». Проведено дослідження щодо визначення особливостей даного методу, наведено класифікацію відповідно до визначених умов, зокрема: за часом відтворення (скрайбінг-презентації, відеоскрайбінг), за формою залучення (мальований, аплікаційний, магнітний, фланелеграфний, 3D-скрайбінг). Визначено ряд вмінь, яким має володіти викладач для успішного застосування даного методу. Також у статті наведено 6 основних етапів розробки скрайб-продукту для якісного відтворення основних ключових моментів доповіді. Визначено ряд основних переваг, що визначають даний метод та доводять необхідність його використання для якісного навчання майбутніх педагогів. Виступаючи у ролі допоміжного засобу навчання він надає значні переваги: викладачеві, починаючи від зростання його професійного рівня та розширення його знань з дисципліни, завершуючи оригінальним, нестандартним способом подання навчального матеріалу, враховуючи економію часу на пояснення та доступність викладання значних об'ємів складного матеріалу; студентам, починаючи від сприйняття нового матеріалу, його аналізу, структурування та запам'ятовування, завершуючи зацікавленим прослуховуванням, вивченням та якісним відтворенням почутого та побаченого.

Ключові слова: візуалізація інформації, допоміжні засоби, запам'ятовування інформації, інноваційні методи, комп'ютерні технології, наочність, презентація, скрайбінг.

Summary. The article deals with questions concerning the use of visualization in the educational process, namely the use of the latest innovative method of "scrabble". The research has been carried out to determine the features of this method, the classification is given according to the specified conditions, in particular: on the time of reproduction (scribing presentation, video scribing), in the form of engagement (drawing, application, magnetic, flannelography, 3D-scribing). A number of skills, which the teacher should have for the successful application of this method, is determined. Also in the article there are 6 main stages of development of the program for qualitative reproduction of the main key moments of the report. A number of main advantages defining this method and proving the necessity of its use for qualitative education of future teachers are determined. Speaking as an auxiliary means of teaching, he provides significant benefits to the teacher, from the growth of his professional level and the expansion of his discipline knowledge, completing the original, non-standard way of presenting the teaching material, taking into account the time saving for the explanation and availability of teaching of significant volumes of complex material; students, from the perception of the new material, its analysis, structuring and memorization, completing interested listening, studying and qualitative reproduction of the heard and seen.

Keywords: visualization of information, auxiliary teaching aids, information memorization, innovative methods, computer technologies, visibility, presentation, scribing.

Постановка проблеми. Під час підготовки майбутніх педагогів різних спеціальностей постає проблема в необхідності засвоєння значних обсягів інформації, враховуючи обмеженість в часі, що відводиться для пояснень, та невмінням студентів опрацювати необхідний матеріал самостійно. Викладачі знаходяться у постійних пошуках допоміжних технологій та методів, які б відповідали сучасному стану інформатизації освіти та впровадженню інтерактивних методик. В той самий час, сформовані знання мають характеризуватись надійністю та довготривалістю в поєднанні зі здатністю студентів їх практично використовувати під час реалізації себе як фахівця.

Ще одна проблема, що хвилює значну кількість викладачів, є не тільки знання матеріалу, але й відсутність вмінь знайти та використати потрібний матеріал. Оскільки постає необхідність швидко сприймати та опрацювати великі об'єми текстової інформації, її аналізувати, виділяти ту частину, що потребує запам'ятовування, студенти досить швидко втомлюються, їх увага розсіюється, як наслідок, відсутність бажання до подальшої роботи. Саме цей факт акцентує увагу викладачів на необхідності: подавати довгі текстові блоки інформації у більш стислій та лаконічній формі; обрати ті інноваційні технології та підходи, що сприяють формуванню вмінь швидкої обробки великих об'ємів інформації.

Як показує аналіз досліджень, серед інноваційних методів варто виділити ті, що спираються на зорове сприйняття образів. Підтвердженням слугують останні дослідженнями ООН згідно яких людина 90% інформації сприймає через зір і лише 10% через слух

Отже, вирішити проблеми, що турбують досить тривалий час, можна шляхом використання, супровідних додатків, різноманітних візуальних технологій та інноваційних методів.

Аналіз попередніх досліджень. Візуалізація навчального матеріалу являється предметом дослідження значної кількості вчених та науковців.

Зокрема, теоретичні аспекти візуалізації навчального матеріалу розкрито у працях Ф. Ч. Бартлетта, А. О. Вербицького, В. В. Давидова, П. М. Ерднієва. В психоло-педагогічних дослідженнях С. В. Арюткіна, Г. В. Брянцевої, С. А. Герасимової, В. П. Кузовлева, Н. М. Манько, Н. О. Неудахіної, Є. В. Полякової, О. С. Роді, О. В. Семеніхіна, С. І. Сергеева, Д. М. Шеховцової подано особливості використання візуалізації під час занять, а в своїх працях Р. Арнхейм, Н. А. Резнік, В. П. Зінченко, В. Я. Сквирський та інші вивчають особливості візуального мислення.

Мета статті полягає у знайомстві з одним із методів візуалізації навчального матеріалу – метод «скрайбінг»; розкриті його сутності, визначені особливостей впровадження та переваг; аналізу можливостей використання візуалізації під час підготовки майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Як показує практика, процес візуалізації являє собою використання додаткових графічних об'єктів, що цілеспрямовано націлені на стимулювання процесів сприйняття та мислення в навчанні. Як стверджує у своїх працях О. В. Семеніхіна [6], сам термін «візуалізація» являє собою не лише сприйняття деякого об'єкта через наочний образ, але й сам процес демонстрації інформації, що передбачає не лише відтворення зорового образу, але й його конструювання [6, с. 228]. Про візуалізацію, як процес, також згадує у своїх працях видатний психолог А. О. Вербицький [1], який наголошував, що сприйняття образу може слугувати надійною опорою для практичних дій [1, с. 56.]. У своїх дослідженнях Е. О. Макарова подає візуалізацію як спосіб фіксації та трансляції інформації, який доповнює та слугує альтернативою вербально-письмової комунікації [4].

Отже, ми розглядатимемо поняття «візуалізація», як процес створення образів, що закарбовуватимуться в пам'яті студентів та сприятимуть якіснішому відтворенню важливої текстової інформації.

Щодо означення «візуальний навчальний матеріал», досить доречним вважаємо тлумачення в працях Г. В. Лаврентьева, Н. Б. Лаврентьевої та А. Н. Неудахіної, які розглядають візуальний навчальний матеріал як дидактичний засіб, використовуючи який зміст навчального матеріалу можна подавати в структурно організованій візуальній формі, що забезпечує ефективне протікання психологічних процесів сприйняття, сприятиме досягненню поставлених дидактичних цілей навчання та розвитку [3].

Якщо врахувати, що ми живемо в часи інформаційного розвитку, то досить доречним виявиться необхідність залучати комп'ютерні та мережеві технології, програмні засоби, в яких вже розробниками передбачено створення образів об'єктів з подальшими їх змінами та можливості моделювання необхідних процесів.

На підтвердження вищезазначеного варто звернутися до енциклопедичного словника за Б. О. Душковою, О. В. Корольовою та Б. А. Смірною [2], які стверджують, що «візуалізація – це подання на пристрої відображення (дисплеї, графопобудовувачі і т.ін.) об'єктів у реальних (фотокартка) або умовних (діаграма) зорових образах».

Перебуваючи в пошуках дієвого способу доступного пояснення, довготривалого засвоєння та розуміння теоретичного матеріалу науковці вирішили паралельно з розповіддю використовувати графічний супровід основних фактів та важливих моментів, акцентуючи увагу студентів на тих, що потребують засвоєння. Це пояснювалося тим, що почувши текстову інформацію один раз студенти відтворюють лише невелику частину з почутого, а якщо текст супроводжуватиметься зображеннями, у їх пам'яті, під час пригадування, будуть з'являтися образи почутого та побаченого. Ще варто наголосити, що швидше систематизується візуальна інформація, а кольорові та яскраві образи легше закарбовуються в пам'яті. Отже, ймовірність запам'ятовування важливих фактів зростає.

Аналіз літературних джерел з даного питання наштовхнув на відкриття новітнього методу поєднання текстової та графічної інформації, що відображають одні й ті самі явища та факти, підкріплюють одне одного та

дозволяють викладачеві зробити сам процес пояснення простим, доступним та лаконічним. У літературі даний метод отримав назву «скрайбінг». Що в перекладі з англ. означає «робити нариси». Варто наголосити, що графічно інтерпретувати слід лише ту інформацію, яка є головною, необхідною для запам'ятовування, що повністю відповідає почутому, та не «забруднювати» додатковими, супроводжуваними фактами та висловленнями.

Більшість викладачів вважають, що даний метод складе значну конкуренцію стандартному та добре відомому допоміжному засобу візуалізації текстової інформації – презентаціям, розробленим за допомогою однієї з програм пакету Microsoft Office.

Як стверджують літературні джерела, засновником даного методу чи як часто можна почути «нової техніки презентації», слід вважати британського художника Ендрю Парка, виступ якого в британській організації наукових знань супроводжувався ілюстраціями малюнків фломастером на білій дошці. Цей виступ викликав значну кількість позитивних відгуків, оскільки слухачі чули і бачили майже одне й те саме, що полегшило сам процес запам'ятовування та сприйняття нової інформації.

Ідея використання скрайб-презентації набула значного розвитку в освіті, оскільки стала новітнім, інтерактивним та продуктивним методом навчання. Одним із перших хто здогадався використати новітній метод під час викладання був американський викладач Пол Богуш. Він спростовував завдання про читання параграфа та подальшу відповідь на запитання, вбачаючи, що значної користі для студентів воно не становить, не кажучи вже про їх зацікавленість та вмотивованість. Водночас, оскільки людський мозок мислить мовою малюнків, образів, то якщо відображати своє мовлення в малюнках (зображення з'являються з-під маркера, ручки і т. ін.) паралельно з доповіддю, то цей процес буде набагато цікавішим, навіть за звичайне відео. І ще скрайб-презентація надають змогу акцентувати увагу студентів на ключових поняттях та вславлювати взаємозв'язки між ними.

Варто зазначити, що крім представників освітньої галузі, значна кількість представників інших сфер, зокрема сфери реклами, бізнесу, маркетингу і т. ін.) зацікавились у використанні скрайб-презентацій, вбачаючи додаткову можливість привернення уваги слухачів та повідомлення їм основної інформації, розставляючи акценти на головних моментах доповіді.

Отже, на основі вищезазначеного можна стверджувати, що головною метою використання скрайб-презентацій під час викладання навчальних дисциплін є можливість подати важливу інформацію в доступному, зрозумілому та привабливому для студентів форматі, що покращить їх знання з фахових дисциплін та полегшить сам процес довготривалого запам'ятовування. Студенти матимуть змогу обговорити побачене, що забезпечить розвиток їх комунікативних навичок та креативного мислення. А викладач отримає змогу легко та нестандартно організувати навчальну діяльність.

Варто наголосити, що даний інтерактивний засіб захоплює своєю простотою розробки, оскільки не обов'язково бути художником і вміти малювати, ціннішим є здатність до швидкого знаходження простих візуальних символів, щоб точно відповідали певним поняттям та явищам, а це можливо лише при наявності вміння у викладача уважно читати, аналізувати та виділяти головне серед значної кількості текстової інформації. До простих візуальних та яскравих символів можна віднести різноманітного типу зображення, зокрема: малюнки, піктограми, написи, схеми, діаграми і т. ін.

Скрайбінг можна класифікувати за часом відтворення та за формою залучення наочності.

За часом відтворення серед значної кількості скрайбінгу виділяють: *скрайбінг-презентації* (часто можна зустріти **скрайбінг-фасілітація**) та *відеоскрайбінг*, що мають певний ряд особливостей.

Скрайбінг-презентація є одним з найпоширеніших та відомим видом, що являє собою допоміжний засіб, який супроводжує доповідь виступаючого різними символами, зображеннями, графіками, малюнками. Під час перегляду одразу можна побачити інформацію в цілому, є можливість проаналізувати встановленні зв'язки, побачити недоліки та прогалини в викладені. Студенти мають можливість залучитись до обговорення, висунення ідей та прийняття певних рішень.

Під час створення скрайб-презентації викладачеві варто відпрацювати деякі навички, що необхідні для успішної реалізації задуму. Зокрема:

- ✓ вміння чітко перетворювати словосполучення та речення у відповідні наочні образи, символи – вміння візуалізувати;
- ✓ вміння доступно та просто подавати власні думки у вигляді схем, графіків та діаграм, що являють собою одну структуровану та логічно побудовану схему;
- ✓ комунікативні вміння, під якими розуміють здатність викладача висловити свої думки тим самим заохочуючи студентів до обговорення.

Відеоскрайбінги являють собою яскраві та короткі динамічні пояснення з певних питань, що супроводжуються схематичними малюнками, ілюстраціями, образами, символами у відеоряді.

Як стверджують представники рекламної сфери, даний вид скрайбінгу є ідеальним варіантом для передачі повідомлення великій аудиторії, оскільки прискорений процес малювання притягує увагу глядачів на досить тривалий час, пробуджує інтерес до побаченого та змушує додумувати закінчення доповіді. І завдяки паралельній роботі слухової та зорової систем, засвоєння інформації є швидким та довготривалим процесом.

Відповідно до класифікації за формою залучення наочності виділяють такі різновиди скрайбінгу:

- мальований (схеми та малюнки зроблені від руки на будь-якій поверхні);
- аплікаційний (на фон наклеюються чи накладаються готові зображення);
- магнітний (зображення закріплюються на поверхні за допомогою магнітів);
- фланелеграфний (готові зображення чіпляються до ворсистій поверхні за допомогою липучок тощо);
- 3D-скрайбінг (об'ємні малюнки, які створюються за допомогою 3D-ручки) [5].

Розглянувши та визначившись з класифікацією скрайбінгів варто зосередити увагу на виділені основних етапів їх створення, з метою якісного подання потрібної інформації, чіткого виділення головної мети та змісту, щоб у процесі роботи велика кількість малюнків та образів не завадила донести студентам основні відомості, що потребують запам'ятовування.

Ми виділятимемо наступні етапи розробки скрайб-продуктів:

Етап планування. На даному етапі варто зосередити свою увагу на опрацюванні усього об'єму навчального матеріалу, його аналізі, виділені основних фактів, понять, тез, що потребують засвоєння.

Етап візуалізації. На даному етапі варто визначитись з одним із способів візуалізації в залежності від мети та наявних допоміжних засобів (малюнок, магніти, аплікація, пісок, аудіоряд, відеоряд і т. ін).

Етап розробки доповіді. На даному етапі варто визначитись із планом доповіді, підібрати до кожного пункту відповідні зображення, ілюстрації. Тобто продумати візуальний супровід.

Етап підготовки. Зібрати усі необхідні матеріали, за допомогою яких Ви будете створювати скрайб-продукт (напр. крейда, фломастери, магніти, дошка, 3D-ручки, наліпки і т. ін), якщо є потреба визначитись із програмою у якій буде проводитися робота.

Етап розподілу часу. Цей етап вважають основним, оскільки він передбачає чіткий часовий розподіл тривалості скрайбінгу. Будь-яка презентація завжди обмежена в часі, і незважаючи на яскраве супроводження доповіді, не варто втомлювати студентів великою кількістю графіки. Головне, щоб основна ідея доповіді була донесена.

Етап створення. Даний етап вважають завершальним, оскільки залишається лише перевірити чи підібрані образи в повній мірі відображають зміст теоретичного матеріалу, розкривають головну мету доповіді та чи чітко дотримані часові межі тривалості скрайбінгу.

Як показує практика, кожний новітній метод, засіб, технологія мають ряд переваг та недоліків. Що стосується скрайбінгу, на даний час, значна кількість науковців, викладачів говорять лише про його переваги, виділяючи серед них лаконічність, яскравість, інформативність, доступність та креативність представлення інформації.

Використання скрайбінгу під час викладання дає можливість окреслити значні позитивні моменти, серед яких варто зазначити:

- ✓ викладач має змогу значний проміжок часу підтримувати увагу аудиторії та її зацікавленість;
- ✓ навчальний процес протікає за участі студентів та неперервного спілкування з ними;
- ✓ сприйняття інформації є зручним завдяки яскравим візуальним образам;
- ✓ засвоєння інформації відбувається якісно та на належному рівні, а отримані знання ключових понять та термінів є довготривалими;
- ✓ інформація подається структуровано, встановлений логічний зв'язок між окремими її елементами, що допомагає студентам краще організувати та аналізувати отриману інформацію;
- ✓ візуальні образи допомагають встановити чітку послідовність запам'ятовування та сприяють швидшому пригадуванню необхідних фактів;
- ✓ візуалізація образів є універсальною та доступною для всієї аудиторії;
- ✓ під час перегляду скрайб-презентацій студенти мають змогу розвивати критичне мислення, оскільки побачені образи, символи, предмети легко запам'ятовуються та легко відновлюються в пам'яті;
- ✓ набуті вміння щодо відтворення необхідної інформації у вигляді образів наддають змогу студентам використовувати їх під час вивчення інших дисциплін;
- ✓ час на вивчення нового матеріалу значно зменшується, якість відтворення зростає;
- ✓ аналізуючи великі об'єми матеріалу для вивчення, викладач самостійно вирішує, що є головним, а що – другорядним, тим самим маючи можливість встановити логічні зв'язки та вибудувати логічні схеми;
- ✓ завдяки значній роботі щодо підготовки скрайб-презентацій зростає професійний рівень викладача.

Висновок. Отже, аналізуючи вищевикладене, на нашу думку, варто зауважити, що використання скрайбінгу є новітнім проривом серед впровадження інноваційних методів в навчальний процес.

Список використаних джерел:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с. (3)
2. Душков Б. А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика [Электронный ресурс] / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. – Режим доступа до сайту: <http://vocabulary.ru/dictionary/896/word/vizualizacija>.) (4)
3. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: электронный ресурс / Г. В. Лаврентьев, режим доступа до статьи: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava_8_1.html (2)
4. Макарова Е. А. Визуализация как интроекция смыслообразов в ментальное пространство личности: монография / Е. А. Макарова; под ред. И. В. Абакумовой. – М.: Спутник+, 2010. – 170 с (6)
5. Метод «Скрайбінг»: яскраве подання навчального матеріалу [Електронний ресурс] // Журнал «На Урок». – 2018. – Режим доступа до ресурсу: <https://naurok.com.ua/post/metod-skraybing-yaskrave-podannya-navchalnogo-materialu>.
6. Семеніхіна, О. В. Візуалізація як тренд інноваційного розвитку освіти в Україні [Текст] / О. В. Семеніхіна, А. О. Юрченко, Д. С. Безуглий // Інформаційні технології – 2017: зб. тез IV Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців, 18 травня 2017 р., м. Київ / Київський ун-т ім. Б. Грінченка; відповідальні за вип.: М. М. Астаф'єва, Д. М. Бодненко, В. П. Вембер, О. М. Глушак, О. С. Литвин, Н. П. Мазур. – Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. – С. 227–229. (1)

УДК 372.881.1

Ю. В. Шаранова, м. Київ, Україна / Y. Sharanova, Kyiv, Ukraine
julia-sha@ukr.net

BLENDED AND DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE: GENESIS, PROSPECTS OF IMPLEMENTATION IN THE LEARNING PROCESS

ЗМІШАНЕ ТА ДИСТАНЦІЙНЕ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЗАРОДЖЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС.

Анотація. Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлена стрімким розвитком комп'ютерних технологій та їх використанню в освітньому процесі. Стаття присвячена впровадженню у процес вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах сучасних технологій, а саме дистанційного та змішаного навчання. Було проаналізовано наукову літературу, що дало змогу автору розкрити основні етапи зародження дистанційного навчання. Виділено основні вимоги до викладача, роль якого залишається незмінно значущою, навіть при застосуванні сучасних технологій навчання. Автор підкреслює застосування особистісно-орієнтованого підходу при використанні змішаного навчання, що робить цей спосіб дуже ефективним, у порівнянні з традиційними методами навчання. Подані основні переваги для студентів, що вивчають іноземну мову із застосуванням змішаного навчання. Важливим аспектом використання змішаного навчання є те, що студент може сам визначати свою траєкторію навчання. Завдання, які розміщують на платформі Moodle вирізняються своєю варіативністю, що дає змогу студентам розкривати свої здібності і таланти, незалежно від своїх одногрупників. Поєднання традиційних методів «обличчя до обличчя» та методів дистанційного навчання, шляхом доповнення новітніми технологіями, подарував нам надсучасний, та високо оцінений студентами спосіб навчання іноземним мовам - «змішане навчання». В статті також розкрито перспективи його впровадження у навчальний процес.

Ключові слова: змішане навчання, традиційне навчання, дистанційне навчання, Moodle, електронне навчання, особистісно-орієнтовний підхід, іноземні мови, вищі навчальні заклади, інформаційно-комунікаційні технології, зародження дистанційного навчання.

Abstract. The relevance of the material presented in the article is caused by the rapid development of computer technologies and their use in the educational process. The article is devoted to the implementation of modern technologies, namely, distance and mixed learning, into the process of studying foreign languages in higher education institutions. The scientific literature was analyzed, which allowed the author to reveal the main stages of the origin of distance learning. The basic requirements for the foreign language teacher were highlighted, the role of which remains

invariably significant, even with the application of modern teaching technologies. The author emphasizes the application of a person-oriented pedagogical approach in the use of blended learning, which makes this method very effective, compared with traditional methods of teaching. The main advantages provided for students studying a foreign language with the use of mixed learning are shown. An important aspect of using mixed learning is that the student can determine his own learning path. The tasks placed on the Moodle platform differ in their variability, which allows students to reveal their abilities and talents, regardless of their classmates. The combination of traditional face-to-face and distance learning methods, complemented by the latest technology, gave us an up-to-date and highly valued way of learning foreign languages - "blended learning". The prospects of its implementation in the learning process are also shown.

Keywords: *blended learning, traditional education, distance learning, Moodle, e-learning, person-oriented approach, foreign languages, higher education, information and communication technologies, genesis of the distant learning.*

Introduction. Statement of purpose. The idea of learning in our time has come to a whole new level, thanks to modern technology. Today, you can be a student without having to actually commute to a university. You can take advantage of different formats of learning that include using smartphone devices, laptop and desktop computers, and hand-held computer tablets that can be integrated into the physical classroom experience.

The option of using these devices enable student's access to endless resources of information that will inevitably enhance the higher education experience. Number of students can now choose the information that is important to them as learners.

Analysis of previous studies In recent years, many researchers have tried to analyze the concept of "blended learning". In particular, we should mention the achievements of Vorotnykova I.P., Dankevych L.R., Kukharenko V.M., Pyanykh E.G., Rashevskaya N.V., Fandey V.O., Shrol T.C. etc. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

The aim of the article. In this paper we want to investigate the genesis of distance and blended learning, requirements for the foreign language teacher, different types of blended learning, requirements for students, main conditions for this type of learning, prospects for students and teachers.

Results and discussions. One of the earliest attempts of the distant learning was advertised in 1728 in the Boston Gazette for "Caleb Philipps, Teacher of the new method of Short Hand" who sought students who wanted to learn through weekly mailed lessons [1, p. 13].

The first distance education course in the modern sense was provided by Sir Isaac Pitman in the 1840s, who taught a system of shorthand by mailing texts transcribed into shorthand on postcards and receiving transcriptions from his students in return for correction. The element of student feedback was a crucial innovation of Pitman's system [2, p. 60]. This scheme was made possible by the introduction of uniform postage rates across England in 1840 [3, p. 18].

The University of London was the first university to offer distance learning degrees, establishing its External Programme in 1858. [4, p. 44]

The expansion of online environments into language classrooms is now welcomed, in order to provide a potentially better teaching and learning experience. Osguthorpe and Graham [5, p. 33] indicate that as the face-to-face and online learning environments have been combined, the inherent strengths and weaknesses associated with both have been recognised. This combination of online environments with face-to-face learning is called blended learning. The aim of the blended learning is to combine the benefits of these two environments in a harmonious way. The combination of a face-to-face instruction environment with an online environment within the same course allows not only capitalise on the advantages of each but also catering for diverse learning styles and the needs of different students. Barbara Allan [6, p. 8] suggests that blended learning 'appears to offer the opportunity to combine the best of a number of worlds in constructing a program that fits the particular needs in terms of time, space and technologies of a particular group of students or end-users'.

The blended learning model produced a range of benefits, both to the students and their lecturer, such as greater flexibility and more interactive classes.

One of the most interesting features of this type of information transfer is that blended learning can be delivered in many ways. Blended learning can mean combined different web technologies, combined different pedagogical approaches, combined instructional technologies with classroom-based teaching styles, or variations of all three!

For the successful mastering of a foreign language using blended learning technology, it is necessary for the students to have a level of proficiency in a foreign language A2, B1, according to the Common European Framework for the Assessment of Foreign Languages (CEFR), and motivation, psychological preparation, and self-organization. The complex of the teacher's work also requires him to have a certain set of professional knowledge, skills and habits. Along with the high competence in the mastering and teaching of a foreign language, the teacher must have knowledge of PC at the level of an experienced user.

The activity of a teacher using blended learning technology is often experimental, because even with a very careful design of the course, the current analysis, updating and the updating is required.

Another important aspect of teaching the foreign language using blended learning is the need to solve psychological and pedagogical problems, as well as working with students on the basis of personal-oriented learning. We can single out the most common requirements for the teacher:

- Know how to organize the independent work of students in the Internet;
- Know the methods of communication of participants in distance learning;
- Have the ability to organize and conduct psychological-pedagogical testing of students;
- Have the ability to provide psychological support to students at the initial stage of using information technology;
- Be able to form small training groups on the principle of psychological compatibility;
- Be able to conduct current psychological and pedagogical diagnostics of a virtual training group;
- Be able to prevent and solve conflict situations.
- Implementation of modern personal-oriented methods of teaching;
- Know the individual, group and frontal methods of instruction;
- Be able to adapt full-time teaching methods to the distance learning technology;
- Be able to combine full-time and distance learning;
- Be able to combine individual and front-group forms of learning while working online;
- Be able to organize and monitor the educational activities of students;
- Be able to organize an effective system for monitoring and testing students in full-time, distance learning, and when working online [7, p. 68]

When teaching the foreign language it becomes evident that blended learning combines the best aspects of electronic and traditional learning. The convenience and flexibility of e-learning is complemented by a direct, live contact with the group and the teacher in the classroom. In a blended course, electronic and traditional education should be run in parallel: each unit learned in the class must correspond to the job block in the network. The e-course should not replace, but should complement the basic classes, so it makes no sense to place the textbook on which classes are held in the electronic environment. The reference materials, which are not included in the main textbook due to the limited volume, could be put online.

Testing tasks to consolidate vocabulary and grammar material with automated testing and evaluation sessions will save time for real oral communication. Working with video material in the mode of individual viewing will facilitate detailed study of language phenomena due to the individual pace of work, which is very difficult to implement within the classroom [16, pp. 207-210]. Besides, e-course can include specific types of tasks that are not available on conventional lesson, such as asynchronous forums, chat, email, PowerPoint slides, video and audio conferences, wikis, polls, etc. The potential and prospects for the development of mixed education are obvious. In studies of psychologists, it is noted that traditional methods of learning usually do not take into account the individual differences of trainees and are oriented mainly toward students who are dominated by the verbal style of cognitive activity. The potential and prospects for the development of blended learning are obvious. In psychological studies, it is noted that traditional methods of learning usually do not take into account the individual differences of students and are oriented mainly toward those who have the verbal style of cognitive activity in the dominant position. As a result, we have the same learning environment for all students, without exception, regardless of their abilities and aptitudes. Thus, blended learning creates a new environment that allows us to focus on individual styles of students and their interests. Electronic media has a number of specific features and benefits compared to the traditional teaching model. The electronic component of the blended course offers optimal conditions for realizing the individual potential of all students. Tasks placed on the Moodle platform can have a high degree of variability and, thus, correspond to the individual talents and abilities of students. They may differ in difficulty, according to student's level of communication skills, and also depend on the ability of learners to memorize. Such variability helps to involve weak students in collaboration and at the same time to place higher demands on strong students. Cyberspace is especially attractive for shy students who, in the traditional classroom, do not show activity and try to hide behind the backs of fellow students. E-learning helps to overcome this barrier, such students feel more confident in front of the computer monitor at home and are actively involved in the work. So, blended learning is extremely effective mean of foreign language learning method, because it is based on the student-oriented approach, which is the most efficient way to teach language.

Conclusions and further researches directions. Let's sum up the main problems and prospects of integration of the blended learning method in the modern learning environment. Studying in a virtual environment promotes student learning autonomy. They become more active, show interest in the subject matter and teaching methods, learn to evaluate critically their skills by participating in group discussions. Studying autonomy of students provides a transition to the individualization of learning characterized by a high level of motivation.

The importance of the transition to electronic educational resources and the environment in the conditions of university education does not require additional arguments. It is dictated not only by the goals of the university

development program as the leading institution of higher education, but also by the need to form such important qualities of students as motivation to learn, consciousness in choosing learning paths, the ability to distribute and manage their own academic freedoms.

At the same time, the transition from the traditional form of study to the field of free educational space is not so simple and requires a lot of effort in finding the optimal mechanisms for managing this process. Nowadays, there is a good start on the basis of integration of experience and theoretical approaches for the design of the training courses, where study load is distributed pedagogically evenly between the traditional model, the contact learning and learning online.

Thus, in our opinion, the use of blended learning method should lead to a qualitative change in the content of learning foreign language. The diversity of the resources of the electronic component of the blended course opens up new opportunities for the presentation of educational material in an accessible and interesting form.

The potential of computer tools for the implementation of quality language learning, based on the principle of flexibility and variability, allows students to determine individual learning path of the subject.

The further study of development and implementation of the distance and blended learning of foreign language will definitely show us a lot of new facts as computer technologies are in continuous process of improvement and elaboration.

References:

1. Змішане навчання [Текст]: монографія / С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, В.М. Кухаренко, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська; за ред.. В.М. Кухаренка – ХПІ, Харків, 2016. – 275 с.
2. Воротникова, І.П. Змішані моделі навчання у післядипломній педагогічній освіті [Текст] / І.П. Воротникова // Перспективні напрямки світової науки: Збірник статей учасників тридцять першої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки -XXI сторіччя» (25 лютого - 1 березня 2015 р.). – Том 1. Науки гуманітарного циклу. – С. 29-31.
3. Данькевич Л.Р. Ефективність застосування системи змішаного навчання у викладанні ділової англійської мови [Текст] / Л.Р. Данькевич // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2009. – Вип. 137. – С. 236-239.
4. Кухаренко В.М. Системний підхід до змішаного навчання [Текст] / В.М.Кухаренко // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – № 24. – С. 53-67.
5. Пьяных Е.Г., Немчанинова Ю.П. Смешанное обучение как эффективная форма работы с магистрами в области естественно-научного образования[Текст] / Е.Г. Пьяных, Ю.П. Немчанинова // Вестник ТГПУ. – 2012. – №7. – С. 257-260.
6. Рашевська Н.В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема[Текст] / Н.В. Рашевська // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», Черкаси: ЧНУ. – 2010. – Вип. 191. – С. 89-96.
7. Фандей В.А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения [Текст] / В.А. Фандей // Информатизация образования и науки. – 2011. – № 4(12). – С. 115-125.
8. Шроль Т.С. Змішане навчання як нова форма організації ІКТ-освіти [Електронний ресурс] / Т.С. Шроль // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2016. – Вип. 13(1). – С. 166-170. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13\(1\)_52](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)_52)
9. Holmberg, Börje (2005). The evolution, principles and practices of distance education. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg [ASF] (in German). Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg. p. 13. ISBN 3-8142-0933-8. Retrieved 23 January 2011
10. Tait, A. (1996). Conversation and Community: Student Support in Open and Distance Learning. In R Mills and A Tait (Eds.) Supporting the Learner in Open and Distance Learning (p. 59-72). London: Pitman.
11. Distance learning ... a magazine for leaders. Volume 2, #6, ISBN 9787774554229.
12. Rothblatt, Sheldon; Muller, Detlef K.; Ringer, Fritz; Simon, Brian; Bryant, Margaret; Roach, John; Harte, Negley; Smith, Barbara; Symonds, Richard (1988). "Supply and Demand: The "Two Histories" of English Education". *History of Education Quarterly*. 28 (4): 627
13. Osguthorpe, Russell T.; Graham, Charles R. *Quarterly Review of Distance Education*, v4 n3 p. 227, Fall 2003
14. Allan Barbara: "Blended learning: Tools for Teaching and Training", Facet Publishing, 2007, ISBN 978-1856046145, 228 pages
15. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
16. Сидоренко Т.В. Принципы отбора и методической адаптации оригинальных видеоматериалов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 207-210.

УДК 004.9+373.3: 008:378(045)

В.І. Шахов, м. Вінниця, Україна / V.I. Shahov, Vinnytsia, Ukraine

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті досліджено та проаналізовано різні підходи щодо визначення поняття «інформаційна культура», обґрунтовано зміст поняття як загальнонаукової, педагогічної категорії та передумови ефективної професійної діяльності педагога. Охарактеризовано взаємозв'язки інформаційної культури як частини організаційної культури навчального закладу та визначено її складові. Розкрито цінність та корисність інформаційної культури, в якій інформація є основою для прийняття організаційних рішень у досягненні оперативного та стратегічного успіху, визначено роль інформаційних технологій як інструменту підвищення ефективності інформаційних систем.

На основі виконаного наукового узагальнення літературних джерел розкрито процес та визначено етапи формування інформаційної культури, виділено основні характеристики та властивості інформаційної культури, встановлено рівні та критерії формування інформаційної культури майбутнього педагога.

Встановлено, що формування інформаційної культури майбутнього вчителя мистецтв передбачає оволодіння такими складовими інформаційної компетентності: здійснення диференціації та виокремлення значущої інформації, вироблення критеріїв оцінки інформації, створення інформації та її використання.

Ключові слова: інформаційна культура фахівця, наукові підходи, інформаційні технології, інформаційне освітнє середовище.

Summary. In the article, various approaches to the definition of "information culture" are investigated and analyzed; the content of the concept as a general scientific, as well as pedagogical problem and the basis of professional activity of a teacher is revealed. Interrelations of information culture as a part of organizational culture of an educational institution are characterized and its components are defined. The value and significance of informational culture in which information is the basis for making organizational decisions in achieving operational and strategic success and using information technologies as a tool for improving the efficiency of information systems is proved.

The research describes the process and determines the stages of developing information culture, highlights its main characteristics and properties, establishes the levels and criteria for shaping information culture of future specialists.

It is proved that the developing information culture involves mastering the following components of information competence: differentiation and allocation of meaningful information; development of information evaluation criteria; creation of information and its use.

Keywords: information culture of a specialist, scientific approaches, information technology, informational educational environment.

Постановка проблеми. Актуальність формування інформаційної культури фахівців зумовлена сучасними тенденціями інформатизації, яка практично охоплює усі сфери життєдіяльності людини й вимагає відповідних змін у професійній підготовці майбутнього вчителя мистецтв. У зв'язку з цим виникає необхідність уточнення ключового поняття «інформаційна культура», оскільки від цього залежить зміст педагогічного процесу, спрямованого на формування професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної професійного зростання майбутніх учителів мистецтв та їх особистісної самореалізації. У процесі дослідження ми зосередили увагу на з'ясуванні теоретико-методологічних взаємозв'язків між спорідненими галузями наукових знань, предметних аспектів, змісту, засобів, технологій упровадження інформаційної культури в практику професійного підготовки майбутніх учителів мистецтва. Ми виокремили лише основоположні конструкції і вузлові терміни, що відображають суттєві властивості та специфіку формування інформаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Аналіз попередніх досліджень. Існує кілька визначень поняття «інформаційна культура». Наприклад, термін «інформаційна культура» у вітчизняних публікаціях вперше з'явився у 70-х роках ХХ століття; ініціаторами розвитку та популяризації відповідної концепції стали працівники бібліотек. Однією з перших робіт, в яких використовувався цей термін, була стаття бібліографів К. М. Войханської та Б. А. Смірнкової «Бібліотекарі і читачі про інформаційну культуру» [1, с. 155].

На думку одного з провідних фахівців у галузі інформатизації Е. П. Семенюка, Інформаційну культуру можна розглядати як специфічну інформаційну компоненту загальної культури людини [2, с. 3].

М. Гінман розглядає інформаційну культуру як стратегічну мету, яку слід планувати як трансформацію

фізичних ресурсів. Він визначив інформаційну культуру як культуру, в якій «трансформація інтелектуальних ресурсів зберігається разом із трансформацією матеріальних ресурсів». Основними ресурсами для цього типу перетворень є різноманітні види знань та інформації. Продукт, який необхідний для того, щоб матеріальна діяльність функціонувала та розвивалася позитивно [3, с. 93].

Чун Вей Чу у своїй книзі «Управління інформацією інтелектуальної організації: мистецтво сканування навколишнього середовища» зазначає: «Інформаційна культура відображається в цінностях, нормах та практиці організації стосовно управління та використання інформації. Цінності – це глибокі уявлення про цілі та ідентичність організації та про те, як слід досягати цих цілей. Норми похідні від цінностей, але мають більш безпосередній вплив на поведінку інформації. Норми – це правила або соціально прийняті стандарти, які визначають те, що є нормальним або очікуваним у організації. Практики – це повторювані моделі поведінки, що включають організаційні ролі, структури та форми взаємодії» [4, с. 54].

Адрієнн Каррі і Керолайн Мур у своїй статті «Оцінювання інформаційної культури – розвідувальна модель» визначають інформаційну культуру як культуру, в якій визнається цінність та корисність інформації в досягненні операційного та стратегічного успіху, де інформація є основою для прийняття організаційних рішень, а інформаційні технології використовуються як інструмент для підвищення ефективності інформаційних систем [5, с. 94].

Джліан Олівер у своїх численних прикладах вивчення інформаційної культури в установах дистанційного навчання в Австралії, Гонконзі та Німеччині стверджувала, що цінності, надані інформацією та ставлення до неї, є показниками «інформаційної культури» в межах організації і що ці цінності та ставлення, ймовірно, формуються взаємодією всередині та між різними рівнями організаційної культури – національними, професійними та корпоративними [6, с. 288].

Аналіз наукових праць дає підставу стверджувати, що інформаційна культура є значною теоретичною основою перебудови свідомості особистості, суспільства, світового співтовариства в умовах формування кіберцивілізації і є частиною кіберкультури (термін «кіберкультура» вперше з'явився на сторінках найрізноманітніших видань (від популярних масмедійних до академічних) на початку 90-х рр. ХХ століття. Якісний стрибок, пов'язаний із переходом від аналогових систем передачі інформації до цифрових (тобто дигітальної революції), став визначною подією для долі всієї цивілізації. Медіа несе в собі поштовх щодо зміни моделі світу, де закладається нове світосприйняття.

Значна частина дослідників зазначає, що використання інформаційних технологій призводить до істотних змін у психіці, в характері пізнавальних і мотиваційно-емоційних процесів, діяльності і спілкуванні молодих людей, в світогляді та міжособистісних відносинах. Та частина молоді, яка зростає в постійному спілкуванні з комп'ютерами – «комп'ютерне покоління» – у психологічному, морально-духовному і світоглядному плані досить істотно відрізняються як від своїх батьків, так і від своїх «некомп'ютеризованих» однолітків. І відмінність не стільки в плані володіння обчислювальною технікою, скільки в зміні фундаментальних духовно-культурних структур, понять і уявлень. Інформаційні технології створюють цілий набір специфічних моделей поведінки і діяльності, з'являється покоління з якісно іншими цілями, ідеалами, цінностями.

Метою статті є розгляд формування інформаційної культури сучасного учителя музичного мистецтва як цілісного феномена концептуальної компоненти інформаційної культури закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інформаційна культура» характеризує одну з граней культури, пов'язану з інформаційним аспектом життя людей. Роль цього аспекту в інформаційному суспільстві постійно зростає, і сьогодні сукупність інформаційних потоків навколо кожної людини є настільки великою, різноманітною та розгалуженою, що вимагає від неї знання законів інформаційного середовища і вміння орієнтуватися в інформаційних потоках. В іншому випадку людина погано адаптуватиметься до життя в нових умовах, зокрема, до зміни соціальних структур, наприклад, значне динамічне збільшення кількості працівників у сфері інформаційної діяльності або послуг.

Українська наукова школа визначила інформаційну культуру як одну з важливих складових загальної культури людини, без якої неможливо взаємодіяти в інформаційному суспільстві. Це відображено у численних статтях Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016 р.), Закону України «Про освіту» (2017 р.) та ін.

Інформаційна культура особистості формується протягом усього життя людини. Зазвичай, цей процес має стихійний характер, залежить від завдань, які ситуативно виникають перед особистістю. Сучасному викладачу потрібні сформовані навички ефективної взаємодії з інформаційним середовищем ще на початковому етапі своєї професійної діяльності.

Генсерук Г. [7, с. 93] у своїй роботі «Особливості формування інформаційної культури майбутніх фахівців» зазначає, що для вільної орієнтації в інформаційному потоці людина повинна володіти інформаційною культурою як компонентом загальної культури. Вона є продуктом різноманітних творчих здібностей особистості і виявляється в таких аспектах:

- в умінні використовувати в своїй діяльності інформаційні технології, базовою складовою яких є різні програмні продукти;
- в умінні добувати інформацію з різних джерел, представляти її в зрозумілому вигляді та уміти її ефективно використовувати;
- у володінні основами аналітичної переробки інформації;
- в умінні працювати з різною інформацією;
- у знанні особливостей інформаційних потоків у своїй галузі.

Джинчарадзе Н.Г. [8, с. 27] виділяє три основні етапи формування інформаційної культури.

Перший, підготовчий, етап пов'язаний з формуванням уявлень про спектр, зміст і операційні форми основних інформаційних процесів та базових навичок їх здійснення, насамперед через спілкування з родичами та друзями, використання засобів масової інформації, участь у мультиплеєрних комп'ютерних іграх, використання світової інформаційної мережі Інтернет, тощо.

Другий етап інформаційної освіти пов'язаний з отриманням навичок цілеспрямованого та ефективного використання всіх основних варіантів і компонентів інформаційних технологій у навчальній діяльності, формуванням потреби і вмінн здійснювати їх постійне оновлення і вдосконалення відповідно до темпів розвитку сучасного інформаційного суспільства.

Третій етап передбачає формування системної розвиненої інформаційної культури особистості як висококваліфікованого фахівця та активного представника громадянського суспільства.

Адрієнн Каррі і Керолайн Мур виділяють складові, важливі для оцінки інформаційної культури: комунікаційні потоки, внутрішнє середовище, управління інформацією, процеси та процедури, лідерство, партнерство між різними організаціями. Вони вважають, що синтез інформаційної культури та організаційної культури є невід'ємною частиною процесу становлення організації, заснованої на знаннях, оскільки:

– організація вперше визнає необхідність прийняття інформаційної культури, потім демонструє свою прихильність шляхом реструктуризації, щоб відобразити компоненти інформаційної культури. Процес динамічний і продовжується, доки філософія та практика інформаційної культури не стануть нормою... На даному етапі інформаційна культура вже не відрізняється від організаційної культури, і організація перетворилася на таку, в якій доступність і використання інформації притаманні щоденній діяльності. [5, с. 95-96].

Муромцев В. виділяє наступні основні характеристики та властивості інформаційної культури [9, с. 102]:

- 1) інформаційна культура є результатом процесу соціалізації індивіда в суспільстві і, перш за все, визначається його потребами;
- 2) інформаційна культура є частиною культури інформаційного суспільства і займає в ній все більше місце;
- 3) інформаційна культура інформаційного суспільства заснована на інформаційних технологіях, реалізованих на основі віртуальних комунікацій;
- 4) інформаційна культура динамічно розвивається і змінюється зі зміною інформаційних технологій. Наслідком цього є безперервність процесу соціалізації в інформаційному суспільстві;
- 5) інформаційна культура носить наднаціональний, глобальний характер в силу глобальності комунікацій і загальних інформаційних технологій;
- 6) інформаційна культура змінює міжособистісні, соціальні та виробничі відносини в суспільстві і всіх сферах діяльності індивіда;
- 7) інформаційна культура в інформаційному суспільстві є основою інформаційної безпеки індивіда;
- 8) відсутність або низька інформаційна культура обмежує можливості соціалізації індивіда в суспільстві.

Лазаренко Н. І. дає таке визначенні ІК як визначає такі компоненти інформаційної культури як: «Інформаційна культура особистості викладача вищої школи – це динамічна єдність світоглядної, інформаційно-технологічної, комунікативної та інтелектуально-творчої компонент, яка характеризує специфічні якості особистості викладача сучасного інформаційного суспільства та його здатність до ефективної й продуктивної взаємодії з суб'єктами та об'єктами інформаційного середовища, спрямовану на його пізнання й творче перетворення» [10, с. 21].

Малахова О. виділяє наступні критерії інформаційної культури фахівця:

- вміння адекватно формулювати свою потребу в інформації;
- ефективно здійснювати пошук потрібної інформації в усій сукупності інформаційних ресурсів;
- адекватно відбирати та оцінювати інформацію;
- переробляти інформацію і створювати якісно нову;
- вести індивідуальні інформаційно-пошукові системи;
- здатність до інформаційного спілкування і комп'ютерну грамотність [11, с. 52-56].

На основі аналізу літературних джерел з даної проблеми та власного практичного досвіду ми виділили

такі рівні формування інформаційної культури майбутнього фахівця:

- базовий – початкова підготовка в школах та вищих навчальних закладах I та II рівня акредитації з використанням інформаційних технологій;
- допоміжний – підготовка в галузі інформатики та комп'ютерної техніки, інформаційних технологій студентів вищих навчальних закладів за напрямками підготовки;
- спеціальний – підготовка у вищих навчальних закладах педагогічних кадрів з використанням спеціалізованих інформаційних технологій.

Висновок. Узагальнивши погляди вчених, які досліджували проблему визначення та формування інформаційної культури фахівця, можна констатувати, що це поняття:

1) не має однозначного тлумачення, так як соціум розглядає його з позицій різних наук – філософії, соціології, культурології, психології, інформатики, а також семіотики, лінгвістики, бібліотекознавства, бібліографознавства тощо;

2) має різні сутнісні ознаки, такі як: рівень сформованих знань, умінь, способів звернення, результатів діяльності суб'єкта, міри, ступеня, способу;

3) відповідний підхід до формування інформаційної культури майбутнього фахівця залежить від різних ознак, позицій та індивідуального підходу до цього питання освітніх установ, а так кожної людини зокрема, оскільки це явище об'єктивне і підхід до його вирішення диктується рівнем розвитку середовища життєдіяльності людини. Разом з тим, необхідно чітко проектувати педагогічні технології для досягнення оптимального рівня сформованості інформаційної культури, оволодівши яким кожна особистість може жити і плідно працювати в умовах динамічних змін інформаційного суспільства.

4) формування інформаційної культури майбутнього фахівця передбачає оволодіння наступними вміннями та навичками: здійснювати диференціацію інформації; виділяти значущу інформацію; виробляти критерії оцінки інформації; створювати інформацію і використовувати її.

Список використаних джерел:

1. Войханская К. М., Смирнова Б. А. Библиотекари и читатели об информационной культуре / К. М. Войханская, Б. А. Смирнова // Оптимизация библиотечно-библиографического обслуживания специалистов: сборник материалов в помощь разработке проблемы «Библиотека и научная информация». – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 92–96.
2. Генсерук Г. Особливості формування інформаційної культури майбутніх фахівців / Г. Генсерук // Професійна освіта: Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2008. – №8. – с. 92–95.
3. Джинчарадзе Н.Г. Інформаційна культура особистості / Н.Г. Джинчарадзе. – К.: Наукова думка, 1996. – 256 с.
4. Лазаренко Н. І. Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу / Н. І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип. 47. – С. 18 – 22.
5. Малахова О. Підвищення професійної компетентності управлінських кадрів на засадах акмеологічного підходу / О. Малахова // Рідна школа: Наук.-педагог. журн. – Київ, 2011. – № 4–5. – С. 52–56.
6. Муромцев В. В., Муромцева А. В. Формирование информационной культуры в условиях доминирующей роли виртуальных коммуникаций / В. В. Муромцев // Труды XIII Чайановских чтений. Социальное государство: Вызовы XXI века: Москва, 14 марта / Отв. ред. Н. И. Архипова. М.: Изд-во РГГУ, 2013. – С. 184.
7. Семенюк Э. П. Информационная культура общества и прогресс информатики / Э. П. Семенюк // НТИ. Серия 1. – 1994. – № 7. – С. 2–7.
8. Ginman M. Information culture and business performance / M. Ginman // IATUL Quarterly: A Journal of Library Management and Technology. – 1988. – Vol. 2 (2). – pp. 93–106.
9. Choo C. W. Information management for the intelligent organization: the art of scanning the environment / C. W. Choo. – 3rd ed. Medford, NJ: Information Today, Inc., 2002. – 325 p.
10. Curry A. and Moore C. Assessing information culture: An exploratory model / A. Curry // International Journal of Information Management, 2003. – Vol. 23 (2). – pp. 91–110.
11. Oliver G. Information culture: exploration of differing values and attitudes to information in organizations / G. Oliver // Journal of Documentation. – 2008. – Vol. 64 (3). – pp. 363–385.

УДК 378:37.013:159.955

**В.І. Шахов, А.М. Килівник, І.М. Мельник, м. Вінниця, Україна
psychologyvin@ukr.net**

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування критичного мислення як важливу умову розвитку професійної ідентичності. Здійснено термінологічний аналіз поняття «критичне мислення». Окреслено якості та уміння, які необхідно розвивати у студентів для вироблення у них критичного мислення. Наведено приклади технологій формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Запропоновані практичні завдання для самостійної роботи, що сприяють виробленню власної стратегії інноваційної професійної діяльності у майбутніх учителів.

У сучасному світі найбільш затребуваними є фахівці, які володіють системним, цілісним підходом до вирішення будь-яких проблем. Адже брак досвіду використання критичного мислення призводить до того, що людина втрачає здатність до цілісного розуміння інформації навколишнього світу і сприймає її лише у спрощеному вигляді. Цьому «сприяють» засоби масової комунікації, вплив яких постійно зростає. Нав'язуючи свою точку зору, вони породжують запит на відповіді в готовому вигляді. Отже, якщо ми хочемо жити в суспільстві успішних і творчих людей, здатних аналізувати інформацію та виробляти власну траєкторію розвитку, необхідно змінювати підходи до освіти на всіх етапах становлення особистості.

Отже, розглянуті у статті технології формування критичного мислення дозволяють досягти поставленої мети, а тому є важливою умовою розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів.

Ключові слова: критичне мислення, професійна ідентичність, інноваційні технології, професійна підготовка, майбутній вчитель.

Abstract. The article deals with the problem of forming critical thinking as an important condition for the development of professional identity. The terminological analysis of the concept of "critical thinking" is carried out. The qualities and skills that students need to develop in order to develop their critical thinking is outlined. Examples of technologies of formation of critical thinking in the process of professional training of future teachers are given. Proposed practical tasks for independent work, contributing to the development of their own strategy of innovative professional activities for future teachers.

In the modern world, the most demanded are specialists who have a systematic, holistic approach to solving any problems. After all, the lack of experience in using critical thinking leads to the fact that a person loses the ability to integrate understanding of information around the world and takes it only in a simplified form. This "promoted" means of mass communication, whose influence is constantly increasing. By imposing their point of view, they generate a request for answers in the finished form. So, if we want to live in a society of successful and creative people who are able to analyze information and develop their own development trajectory, it is necessary to change approaches to education at all stages of the formation of the individual.

Consequently, in the article the technology of forming critical thinking allows to reach the set goal, and therefore it is an important condition for the development of the professional identity of future teachers.

Keywords: critical thinking, professional identity, innovative technology, vocational training, future teacher

Постановка проблеми. В умовах сьогодення мета майбутнього учителя полягає в тому, щоб зайняти в суспільстві гідне становище, що надасть можливість максимально розкрити свої можливості й забезпечить одночасно адекватну оцінку його вкладу в розвиток суспільства, відповідну повагу з його боку до особистості як до унікальної цінності.

У сучасному світі найбільш затребуваними є фахівці, які володіють системним, цілісним підходом до вирішення будь-яких проблем. Адже брак досвіду використання критичного мислення призводить до того, що людина втрачає здатність до цілісного розуміння інформації навколишнього світу і сприймає її лише у спрощеному вигляді. Цьому «сприяють» засоби масової комунікації, вплив яких постійно зростає. Нав'язуючи свою точку зору, вони породжують запит на відповіді в готовому вигляді. Отже, якщо ми хочемо жити в суспільстві успішних і творчих людей, здатних аналізувати інформацію та виробляти власну траєкторію розвитку, необхідно змінювати підходи до освіти на всіх етапах становлення особистості.

У навчальних закладах різних рівнів актуалізується перехід від механічного запам'ятовування інформації до її критичного осмислення. Щоб ця зміна відбулася педагогам варто брати до уваги нові концепції навчання, які пов'язують набуття знань із критичним його осмисленням. Переорієнтація початкової освіти на компетентнісний розвиток вимагає від педагога не тільки дидактичних знань, але й сформованих механізмів щодо критичного осмислення і варіативного застосування змісту, форм і методів з урахуванням інтересів та здібностей дітей. Отже, на перше місце у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи постає

завдання розвитку критичного мислення як складової їх професійної ідентичності. Це, в свою чергу, спонукає до ретельної розробки адекватних технологій підготовки майбутнього педагога у ВНЗ.

Аналіз попередніх досліджень. Найважливіше завдання вищого навчального закладу, як зазначено в Законі України «Про вищу освіту» (ст. 26), є формування особистості, яка вміє вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах. Проте, в психолого-педагогічній теорії наразі недостатньо розроблені інноваційні технології, що спрямовані на формування критичного мислення як складової професійної ідентичності майбутніх фахівців. Окремі аспекти зазначеної проблеми розглядалися науковцями у контексті вдосконалення професійної підготовки фахівців: підвищення якості вищої освіти шляхом її технологізації (В. Беспалько, В. Гузєєв, М. Кларін, О. Пехота, Г. Селевко, В. І. Шахов та ін.); формування ідентичності майбутнього педагога як структурний компонент формування особистості фахівця-професіонала (С. Бондар, О. Пометун, С. Сисоєва, В. В. Шахов та ін.). Принципи та закономірності функціонування критичного мислення в контексті загальних розумових здібностей розглядали В.Біблер, А. Брушлинський, З. Калмикова, І. Лернер, О. Матюшкін, С.Рубінштейн, Б. Теплов та ін. Різні аспекти формування критичного мислення відображені і у працях як зарубіжних (Дж Стіл, К. Мередіт, Р. Поль, Ч. Темпл, Д.Халперн) ,так і вітчизняних науковців (С. Терно, А. Тягло, В.Шахов).

Мета статті полягає у розкритті технології розвитку критичного мислення як складової професійної ідентичності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Процес підготовки фахівця безпосередньо пов'язаний з педагогічними та психологічними аспектами і явищами, які певною мірою зорієнтовані на вирішення завдання вищої освіти – сформулювати розвинену, спроможну до раціонального мислення особистість і надати той знанневий та емоційний досвід, який допоможе їй побудувати безпечне успішне середовище життєдіяльності, приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності.

Слід зауважити, що з боку науковців-педагогів критичне мислення, на відміну від психологів, далеко не одразу отримало належну увагу і підтримку. У другій половині ХХ століття педагогами з різних сторін розглядалася „критичність” як обов'язкова умова оцінки / самооцінки, контролю / самоконтролю учнів та студентів – Л.Кондратьєва, Г.Липкіна, Л.Рибак, С. Векслер, В. Казаков, Ш.Амонашвілі тощо. У працях тих років відчутним є вплив філософських теорій: «Критичність розуму характеризується умінням строго оцінювати роботу думки (своєї і чужої), піддавати всебічній перевірці припущення, що висуваються, ретельно зважаючи всі докази за і проти; умінням дивитися на свої (і чужі) припущення як на гіпотези, що потребують перевірки» [3, с.3]. Критичне ставлення до результатів своєї діяльності та діяльності своїх товаришів передбачало оціночне судження з метою виявлення недоліків у обранні засобів та шляхів вирішення проблеми з подальшим засудженням та визначенням шляхів усунення помилок.

Сьогодні під критичним мисленням ми розуміємо специфічний мисленнєвий процес, який існує одночасно з логічним, аналітичним, креативним та іншими видами й вирізняється з-поміж них тим, що на виході формує не лише вміння свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, різнобічно бачити проблему тощо, а й позицію, духовну наповненість особистості [6, с. 160].

Дослідниця особливостей критичного мислення Д. Халперн визначає його як використання таких методів пізнання, що відрізняються контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату. Ці методи використовуються під час розв'язування завдань, формулювання висновків, імовірного оцінювання й ухвалення рішень і вимагають навичок, які обґрунтовані й ефективні для конкретної ситуації і типу завдання. Крім того, вона зауважує, що для критичного мислення характерна побудова логічних висновків, створення узгоджених між собою логічних моделей і ухвалення обґрунтованих рішень стосовно того, відхилити певну думку, або ж погодитися з нею чи тимчасово відкласти її розгляд. Всі ці визначення мають на увазі психічну активність, яка повинна бути спрямована на розв'язання конкретного когнітивного завдання [5, с. 414].

Подібні міркування засвідчують, що в розумінні провідних психологів мислення завжди виступало як пізнання системно організованої складної реальності. Міжнародні дослідження сучасних психологів і педагогів показали, що лише близько 25% школярів і студентів володіють навичками і ще менше – прийомами критичного мислення.

Для успішної професійної та особистісної самореалізації майбутні учителі мають здобути не лише відповідний рівень академічних та професійних знань, вмінь, навичок, виховання, а й отримати певні вміння навчатися самостійно на місці праці (неперервна освіта), критично мислити, передбачати наслідки, приймати відповідальні усвідомлені рішення, відповідно до ситуації.

Критичне мислення як інструмент прийняття рішення передбачає: виокремлення проблеми; визначення цілей; окреслення дефініцій (ключових понять); визначення критеріїв; пошук інформації; побудова аргументу; подолання стереотипів.

Система освіти покликана підготувати фахівця, здатного оволодівати впродовж життя суспільно-важливими навичками ефективної життєдіяльності, критичної оцінки інформації та вміннями приймати рішення, визначитися у своїй позиції, протистояти тиску стереотипів. Вони повинні вміти усвідомлено та відповідально діяти у різноманітних екстремальних ситуаціях, яких насправді в житті набагато більше, ніж здається на перший погляд. Система освіти XXI століття має системно й цілеспрямовано розвивати „критичне мислення” як невід’ємну умову формування професійної ідентичності. Адже, першочергове завдання системи вищої освіти – виховати свідому особистість, члена світового співтовариства, відповідального, у першу чергу, за своє життя і здоров’я, здатного брати відповідальність на себе за вирішення суспільних проблем [2, с. 200].

Здатність критично мислити є неоціненним умінням сучасного вчителя, який вимушений постійно перебувати в контактах із суспільними явищами комунікативного та катаклізмами природного характеру. Розвиток критичного мислення є запорукою успішної підготовки фахівців до професійної діяльності, де вміння і навички приймати відповідальні рішення в кризових ситуаціях стають необхідними атрибутами успішного функціонування соціуму. З цією метою важливо здійснювати планування і побудову дій у руслі концепції розвитку критичного мислення як інструменту формування професійної ідентичності майбутнього учителя.

В свою чергу, процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів є одним із важливих завдань у підготовці фахівців у вищій школі.

Формування критичного мислення, на думку В.І. Шахова та В.В. Шахова, відбувається в ході розв’язання групових завдань в умовах взаємодії педагога і студента, за допомогою спеціальної технології навчання, використання особливих педагогічних засобів, правильного вибору організаційних форм навчання [6, 164].

Процес його формування здійснювався шляхом розробки педагогічної системи, спрямованої на розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів. Для цього були визначені складові основи такої системи. Першою складовою основи педагогічної системи обрано цільові орієнтації: дидактичні, розвивальні, виховні, соціальні, які розглянуто в працях В.Єремєєвої [1, с. 214].

Наш вибір базувався на тому, що здійснити дію можна тільки за наявності певної мети, яка має бути досягнута. Розглянемо особливості всіх видів цільових орієнтацій.

Дидактичні орієнтири сприяють формуванню теоретичної свідомості й мислення. А формування професійної ідентичності залежить саме від наявності теоретичних знань і вмінь переводити їх у практичну площину. Цей процес орієнтований на оволодіння в процесі навчання і знаннями, і засобами розумової діяльності, що забезпечується розвиненим мисленням. Значна роль у такому процесі відводиться індивідуальному стилю навчальної діяльності, удосконаленню фахових знань, умінь і навичок. Дидактичні орієнтири сприяли вибору загальнонаукових підходів, які будуть позитивно впливати на формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Розвивальні орієнтири. Вони підпорядковані розвитку загальнонавчальних умінь і навичок, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей. Одночасно ці орієнтири забезпечили студентам психолого-педагогічну підготовку для свідомого керування власним розвитком. Тобто, ці орієнтири сприяють самовихованню і саморозвитку, які своє чергою слугують формуванню професійної ідентичності.

Виховні орієнтири допомагали студентам самовизначитися і накреслити шляхи саморозвитку, виробленню індивідуального стилю діяльності, індивідуальної позиції, вихованню самостійності.

Соціальні орієнтири забезпечують формування соціальних умінь та навичок, необхідних у майбутній педагогічній діяльності, оволодіння дійовими зразками професійної діяльності, соціального життя, суспільно-значущими цінностями [1, с. 125].

З вище сказаного, можна виокремити основні психолого-педагогічні принципи розвитку критичного мислення як необхідної умови формування професійної ідентичності фахівця: використання наявного педагогічного потенціалу; врахування психолого-педагогічних особливостей цільової аудиторії; наявність суб’єкт-суб’єктних виховних взаємин на рівні співробітництва; уникнення викривлень у навчальних методиках.

Отже, у студентів – майбутніх учителів необхідно формувати ряд якостей, умінь і здібностей, які в сукупності допоможуть розвинути критичне мислення:

- свободу та самостійність (здатність висловити ідею незалежно від інших);
- вміння критично опрацьовувати різноманітну інформацію, де остання є відправною, а не кінцевою точкою розвитку для вироблення власної зваженої думки;
- визначати важливі питання та проблеми, які потрібно розв’язати;
- знаходити власне вирішення проблеми, використовувати переконливу аргументацію і підкріплювати її розумними доказами, брати на себе відповідальність;
- ділитися власними думками з іншими, обговорювати, сперечатися, поглиблювати, або змінювати їх завдяки ґрунтовним аргументам опонентів.

Таким чином, щоб формувати у майбутніх учителів критичне мислення та розвинути професійну ідентичність навчальні заняття у вищому навчальному закладі повинні відповідати таким вимогам: співпраця та

педагогічна взаємодія викладача і студентів; організація навчального процесу на різних рівнях складності, що дає змогу кожному повністю реалізувати потенційні можливості, інтереси, нахили та здібності; конструювання навчальної діяльності, яка дозволяє розкрити суб'єктивний досвід студентів щодо вирішення життєвих ситуацій; стимулювання до критичного аналізу отриманої інформації. Також, на нашу думку, сприятиме й використання проблемних запитань і завдань, що спонукають студента до реалізації творчого потенціалу, розвитку вмінь обирати відповідні до ситуації методи і прийоми вирішення проблем; побудові гіпотез і перевірці їх у діалозі з опонентами.

Для забезпечення окреслених вимог до занять у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, а саме задля розвитку професійної ідентичності нами визначено найбільш ефективні форми навчання:

– лекції (проблемні), які спонукають студентів до пошуку вирішення проблемних ситуацій та лекції-візуалізації, що забезпечують ефективність сприймання навчальної інформації завдяки сучасним інформаційним технологіям;

– семінари-дискусії й семінари-розв'язування задач, що сприяють розвитку пізнавальної активності, творчості, уміння висловлювати й аргументувати власні думки, критично аналізувати аргументи опонентів, а також допомагають глибокому засвоєнню навчальної інформації;

– практичні заняття частково-пошукового характеру, під час яких закріплюються теоретичні знання, формуються практичні вміння знаходити оптимальні шляхи вирішення педагогічних ситуацій (особливо ефективною при цьому є робота в парах, групах);

– самостійна навчально-пізнавальна робота, яка сприяє формуванню самостійності, ініціативності, творчості, дисциплінованості та критичності у доборі й опрацюванні необхідної інформації.

Обов'язковою умовою підготовки майбутніх педагогів постає застосування таких форм, методів і засобів роботи, які сприяють формуванню активної позиції в оволодінні й використанні в майбутній професійній діяльності сучасних освітніх технологій. У свою чергу це передбачає розвиток таких особистісних якостей, як: рішучість, цілеспрямованість, загострене почуття нового та передового, потяг до самовдосконалення і творчого пошуку, до використання прогресивних форм та методів навчання, найновіших наукових і технічних розробок, тобто йдеться про розвиток у педагога нового типу мислення, яке характеризується високим ступенем динамізму, відкритістю до інновацій.

Розвиток критичного мислення та здатність вирішувати проблеми ефективно розвиваються під час застосування інтерактивних та ігрових технологій навчання. Вони дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання можливих утруднень [3, с. 142]. Шляхом накопичення знань, аналізу інформації, зіставлення альтернативних поглядів і використання можливостей колективного обговорення, у студентів розвиваються вміння формулювати вірогідні судження для окреслення, аналізу та вирішення проблем.

Навчання на основі дебатів і дискусій, побудованих як цілеспрямований і зацікавлений обмін ідеями, навчає студентів з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки, приймати комплексні рішення, аргументувати і відстоювати власні погляди і позиції. Як приклад використання інтерактивних технологій, можна навести «Інтерактивну систему запису», «Дерево припущень» та «Зигзаг». Завдяки їх використанню майбутні учителі навчаються сприймати нову інформацію, врівноважувати в своїй свідомості різні точки зору, вміти орієнтуватися у розмаїтті пропозицій, передбачати результати власної діяльності.

Запропоновані вище технології формування критичного мислення дозволяють досягти поставленої мети, а тому є важливою умовою розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів.

Висновки. Таким чином, формування критичного мислення можна розглядати як одну із умов розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів. Щоб сформувати у майбутніх учителів критичне мислення та розвинути професійну ідентичність навчальні заняття у вищому навчальному закладі повинні будуватися на засадах: співпраці та педагогічної взаємодії викладача і студентів; диференціації навчального процесу, що дає змогу кожному повністю реалізувати свої потенційні можливості, інтереси, нахили та здібності; конструювання навчальної діяльності, яка дозволяє розкрити суб'єктивний досвід студентів щодо вирішення життєвих ситуацій; стимулювання до критичного аналізу отриманої інформації.

Список використаних джерел:

1. Єремеева В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Віра Модестівна Єремеева. – Житомир, 2002. – 246 с.
2. Киенко-Романюк Л.А. Розвиток критичного мислення як загальнопедагогічна проблема: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киенко-Романюк Лариса Анатоліївна. – К., 2007. – 235 с.
3. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М.: Просвещение, 1968. – 142 с.
4. Поль Р. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире / Ричард Поль / Под ред. А. Бинкер. – Центр критического размышления и морального критического анализа Государственного Университета «Sonoma State Univ», 1990. – 74 с.
5. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
6. Шахов В.І., Шахов В.В. Формування критичного мислення фахівців з соціальної роботи / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 52 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С.160-164 с.

УДК 371.13+371.27+811.111

Л.Я. Шпільчак, м. Івано-Франківськ, Україна / L.Ya. Shpilchak, Ivano-Frankivsk, Ukraine
l.shpilchak@ukr.net

**З ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ СЛУХАЧІВ НТЦ «ІНОЗЕМНІ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУАННЯ» НА
БАЗІ ДВНЗ «ІФНМУ» ДО СКЛАДАННЯ ІСПИТУ FCE (B2 LEVEL)**

Анотація. У статті розкриваються особливості роботи навчально-тренінгового центру «Іноземні мови для професійного спілкування» за напрямом підготовки до іспиту FCE. Розглянуто окремі аспекти викладання англійської мови за цим напрямом та проаналізовано ефективність такої роботи. Звернено увагу на важливість оволодіння іноземною мовою на рівні незалежного користувача.

Ключові слова: іноземна мова, міжнародний іспит з англійської мови, мовленнєва компетенція.

Abstract. The article deals with the peculiarities of the work of the training center "Foreign languages for professional communication" in the direction of preparation for FCE exam. Some aspects of teaching English in this direction are highlighted and the effectiveness of such work is analyzed. Attention is drawn to the importance of mastering a foreign language at the level of an independent user.

Key words: foreign language, international examination in English, language competence.

Постановка проблеми. В сучасному дискурсі поняття «інновація», «глобалізація», «інтеграція», «комунікація», «реформи» окреслюють вектори змін українського суспільства. Розвиток освіти супроводжується інноваційними процесами. Вони є змістом науки й освіти від початкової до вищої та становлять певний інтерес для науковців.

Згідно з основними нормативними документами, що регламентують розвиток науки в Україні, важливим є запровадження комплексу заходів, спрямованих на системне заохочення наукової та професійної активності фахівців, їх міжнародної і внутрішньої академічної мобільності, розширення практик творчих відпусток та стажування, зокрема за кордоном, а також можливості участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів, опанування вітчизняними фахівцями новітніх інтерактивних, індивідуалізованих, командних та проектних навчальних технологій. Реалізація таких заходів не є можливою без знання іноземної мови на рівні, що дозволяє впевнено спілкуватися на професійні теми.

Особливим викликом для української наукової спільноти постала потреба засвідчення належного рівня володіння іноземною мовою, а саме рівня B2 з мов країн Європейського Союзу. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають рівень B2 з іноземної мови в рамках означення «незалежний користувач», тобто такий, що може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й технічні (спеціалізовані) дискусії за своїм фахом; може спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін; може чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи «за» і «проти» [3].

Мета статті. Проаналізувати досвід підготовки слухачів НТЦ «Іноземні мови для професійного спілкування» на базі ІФНМУ до складання іспиту FCE (B2 level) та висвітлити ключові аспекти роботи за даним напрямом.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретичні та практичні аспекти оволодіння іноземною мовою часто стають предметом наукової та методичної дискусії. Серед вітчизняних науковців, що працювали над цією проблемою доцільним є звернути увагу на праці Л. Лимар (використання соціальних мереж при навчанні фахової іноземної мови) [5]; Н. Плахотнюк (використання автентичних текстів у процесі формування іншомовної професійної комунікативної компетентності) [6]; С. Вадаської (формування комунікативної компетентності)[1]; В. Жаворонкової (розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх лікарів) [4]; Б. Салюк (технології візуалізації у викладанні англійської мови) [7] та інші. Практика викладання англійської мови для студентів неспеціальних факультетів ВНЗ (програмістів, психологів, технологів, музикантів тощо) засвідчує той факт, що вони краще сприймають складну для них англійську граматику та лексику завдяки візуалізації інформації. Водночас це сприяє економії часу на пояснення мовного матеріалу на користь мовленнєвої діяльності [7]. Дана проблематика стає темою багатьох методичних семінарів, вебінарів та конференцій, що проводяться авторизованими ліцензійними структурами у цій сфері.

Використання технологій навчання дорослих у процесі вивчення англійської мови, на думку В. Жаворонкової, зумовлює позитивні зміни в іншомовній комунікативній компетентності майбутніх лікарів, оскільки процес вивчення іншомовних знань пов'язаний із розвитком умінь студентів використовувати мову як засіб спілкування у сфері майбутньої професійної діяльності [4].

Виклад основного матеріалу. Володіння іноземною мовою на належному рівні виступає не тільки показником якісної освіти громадян, але й запорукою успішної інтеграції української науки в європейський і світовий науковий простір. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності можливе завдяки *international language*. Саме англійська мова постає тим механізмом, що дає можливість ефективної співпраці й обміну досвідом на глобальному рівні.

З 2015 року Україна є асоційованим членом Рамкової програми Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт 2020». Участь у такій програмі відкриває нові перспективи для української науки, даючи вітчизняним фахівцям рівноправний статус з їхніми європейськими партнерами. Серед умов участі в проектах програми «Горизонт 2020», окрім актуальної дослідницької теми, заявка англійською мовою об'ємом 10-15 сторінок, залежно від типу проекту. Все ж володіння іноземною мовою на належному рівні постає не тільки «пропуском» в світові грантові програми, але й своєрідним «ключем» до створення якісного наукового продукту [2].

Безумовно, сучасна вища медична освіта повинна готувати ефективного конкурентно-спроможного фахівця згідно з міжнародними вимогами, серед яких і його комунікативна мовленнєва компетенція, зокрема вільне володіння іноземною мовою. Показовим з цього приводу є той факт, що Центр тестування професійної компетентності фахівців з вищою освітою напрямів підготовки «Медицина» і «Фармація» при Міністерстві охорони здоров'я до ліцензійного іспиту «Крок 1. Стоматологія» включив субтест іноземною мовою. Субтест сформовано із 26 тестових завдань. Це свідчить про суттєву перевагу англійської мови серед інших іноземних мов, заявлених студентами, а також важливість навичок фахового спілкування для майбутніх спеціалістів [<https://medprosvita.com.ua/moz-dodast-subtest-z-angliyskoyi-m>].

Обмін досвідом та інформацією у професійній сфері, публікації в міжнародних фахових виданнях, що включені до науково-метричних баз Scopus, Web of Science та ін., залишаються на часі для української спільноти, не тільки беручи до уваги мовне питання, але також і фаховий аспект. Гранти, участь у міжнародних конференціях, можливість навчання та стажування в країнах ЄС є для сучасного науковця інновацією та викликом водночас.

Відтак, у навчально-тренінговому центрі ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» (далі – ДВНЗ «ІФНМУ») «Іноземні мови для професійного спілкування» є певний досвід підготовки слухачів до сертифікаційного іспиту з англійської мови FCE на рівень B2.

Робота за таким спрямуванням стала можливою завдяки укладанню 10 лютого 2017 року договору між ДВНЗ «ІФНМУ» та «Grade Education Centre», який є офіційним платиновим партнером «Cambridge English Assessment» в Україні. Відтоді в університеті відбулися чотири діагностичні тестування (загалом участь прийняли 222 особи), за результатами яких були формовані групи для навчання. Після проведення першого іспиту на базі ДВНЗ «ІФНМУ» у червні 2017 року університет набув статусу підготовчого центру «Cambridge English Assessment» та отримав відповідний сертифікат.

Підготовка до іспиту FCE на рівень B2 відбувається вже третій семестр поспіль. Протягом двох попередніх семестрів у групах навчалися 74 особи. У червні 2017 року іспит склали 40 осіб, у лютому 2018 року відбулась екзаменаційна сесія для 31 слухача НТЦ. У весняному семестрі 2017-2018 навчальних років готуватимуться до іспиту 47 осіб, які складатимуть іспит 7 червня 2018 року.

Тест рекомендують складати тим, хто володіє англійською мовою на рівні Upper-Intermediate, що передбачає достатньо високий ступінь незалежного користування іноземною мовою за шкалою CEFR (Common European Framework of Reference), тобто «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти». Термін дії сертифікату FCE необмежений. [<http://ifnmu.edu.ua/uk/1405>].

Підготовка до іспиту FCE (B2 level) здійснюється за навчально-методичними комплексами «*Compact First*» або «*Objective First*» та «*First Trainer*» за авторством Peter May. Крім того, додатково використовуються посібники «*English Grammar in Use*» (R. Murphy) та «*Use of English B2 for All Exams*» (E. Moutsou). Календарно-тематичний план практичних занять для слухачів тренінгового центру передбачає 2-3 заняття в тиждень. Варто окремо наголосити, що заняття за програмою «*First Trainer*» є різні за тривалістю: 1.5 год. та 3.5 год для дотримання часових рамок іспиту. Саме *time management* це те, що часто не вдається кандидатам на іспиті, а отже, і те вміння, яке на заняттях ми ставимо собі за мету відпрацювати.

Якщо говорити про якість такої роботи, то можна проаналізувати, до прикладу, такі показники: Під час іспиту у червні 2017 року результати навички *Speaking* мали такий вигляд: на рівні B1 – 2%, B2 – 15%, B2+ – 35%, C1 – 48%. У лютому 2018 року результати були такими: B1 – 19%, B2 – 55%, B2+ – 23%, C1 – 3%. Варто відзначити, що під час обох сесій жоден з кандидатів на засвідчив низькі рівні A1 і A2.

Оцінки за *Listening* у червні 2017р. становили: на рівні A1 – 10%, A2 – 7%, B1 – 33%, B2 – 22%, B2+ – 15%, C1 – 13%. Відповідно у лютому 2018р. результати мали таке відсоткове співвідношення: A1 – 7%, A2 – 7%, B1 – 29%, B2 – 41%, B2+ – 3%, C1 – 13%. Варто наголосити, що саме ця частина іспиту є вкрай складною, потребує ретельної підготовки та самостійної роботи слухачів груп.

Результати оцінювання інших мовленнєвих навичок, що перевіряються на іспиті, а саме: *Use of English, Reading, Writing* теж мають позитивну динаміку, однак враховуючи особливості кожної з них, можна стверджувати, що у кандидатів виникали труднощі при виконанні тих чи інших завдань.

Загалом із моменту підписання договору між ІФНМУ та Grade Education Centre в університеті відбулися дві сесії іспиту FCE, завдяки яким сертифікати про відповідний рівень володіння англійською мовою отримав 61 працівник ІФНМУ. З них шість осіб отримали сертифікати рівня C1, сім – B2+, 25 осіб – B2, 23 – B1 [<http://ifnmu.edu.ua/uk/1405>].

Висновки. У підсумку треба зазначити, що пріоритетами інноваційного розвитку освіти XXI століття повинні бути особистісна орієнтація освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, постійне підвищення якості освіти, оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу, розвиток системи безперервної освіти, забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації науково-педагогічних працівників, інтеграція до європейського та світового наукових та освітніх просторів. Суттєва модернізація змісту вищої освіти та приведення її у відповідність до сучасних наукових досягнень, ставлять нові запити перед підготовкою фахівців найвищої якості.

Євроінтеграція України сприяє росту мотивації вивчення іноземної мови. Кожний студент бажає в повній мірі реалізувати свої знання та навички отримані під час навчання. Молоді фахівці мають багато можливостей реалізувати комунікативну компетентність на практиці. Важливо виступити в ролі співрозмовника, який вміє не тільки адекватно сприймати та оперувати інформацією, володіти достатніми знаннями в професійній галузі, знати фахову термінологію, але й вміти чітко та логічно висловлювати свою точку зору, швидко приймати рішення, наводити розумні доводи під час дискусії або дебатів [1].

Ректорат ІФНМУ переконаний, що напрямок роботи центру «Іноземні мови для професійного спілкування» з сертифікації лінгвістичної компетенції викладачів ІФНМУ є важливим для забезпечення ефективного викладання профільних дисциплін студентам-іноземцям, які навчаються в англомовних групах [<http://ifnmu.edu.ua/uk/1405>].

Навчально-методичні комплекси та матеріально-технічне забезпечення цілком відповідають поставленим вимогам. Є всі сподівання на перспективу такої роботи, адже це зумовлене не тільки великим контингентом іноземних громадян серед студентів ДВНЗ «ІФНМУ», але й сприятиме підвищенню рейтингу як викладачів, так і університету загалом.

Список використаних джерел:

1. Вадська С. Формування комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей в умовах компетентнісного підходу / С. Вадська // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kamts1.kpi.ua/node/907.
2. Горизонт 2020: Рамкова програма ЄС з досліджень та інновацій // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/tag/gorizont-2020>.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. - К.: Ленвіт, 2003.-273с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.doc.
4. Жаворонкова В. Особливості розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх лікарів / В. Жаворонкова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zgia.zp.ua/gazeta/InternetKonf_2016_278.pdf

5. Лимар Л. Використання соціальних мереж при навчанні фахової іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей / Л. Лимар, К. Моруга // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді :Зб. наук. праць – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – Вип.21. – Кн. 3. – Том I (75). – К.: – Гнозис, 2017. – 506с.
6. Плахотнюк Н. Використання автентичних текстів у процесі формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів / Н. Плахотнюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді :Зб. наук. праць – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – Вип.21. – Кн. 3. – Том I (75). – К.: – Гнозис, 2017. – 506с.
7. Салюк Б. Технології візуалізації даних у викладанні англійської мови у вищих навчальних закладах / Б. Салюк // Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2016. – № 4. С. 31-38. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/.../tehnologii-vizualizatsii-dannyh-v-prep>.

УДК 378.147.091:004.853

Н. М. Білошапка, м. Суми, Україна / N. M. Biloshapka, Sumy, Ukraine
nata.belaya@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ВМІНЬ ВИКОРИСТОВУВАТИ ЗАСОБИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті піднімається питання визначення методологічної основи формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у професійній діяльності. Обґрунтовано, що системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу; використання діяльнісного підходу дає можливість виявити й розкрити творчий (креативний) потенціал кожного студента; компетентісний підхід забезпечує усвідомлення професії вчителя математики як сукупності психологічної, предметної, методичної та інформаційної компетентностей (складових); використання когнітивного підходу орієнтує в майбутній професійній діяльності унаочнювати складні поняття і конструкції, демонструвати зв'язки між їх елементами, спростовувати чи емпірично підтверджувати певні факти на основі візуальних моделей; інтегрований підхід у навчанні сприяє формуванню цілісного бачення проблеми, здатності абстрактно мислити, всебічно розглядати різні важливі поняття і явища.

Ключові слова: засоби комп'ютерної візуалізації, формування вмінь, системний підхід, діяльнісний підхід, компетентісний підхід, когнітивний підхід, інтегрований підхід, підходи в навчанні.

Abstract. The article raises the question of determining the methodological basis for the formation of future mathematics teachers skills to use computer visualization tools in their professional activities. It is substantiated that a systematic approach ensures the integrity of the learning process. The use of the activity approach enables to reveal and reveal the creative (creative) potential of each student. The competent approach provides an understanding of the profession of mathematics teacher as a combination of psychological, subject, methodological and information competencies (component). The use of the cognitive approach focuses on future occupational activities to outline complex concepts and constructs, to show the connections between their elements, to refute or empirically confirm certain facts based on visual models; An integrated approach to learning contributes to the formation of a holistic vision of the problem, the ability to think abstractly, comprehensively consider various important concepts and phenomena.

Keywords: computer visualization tools, skills formation, system approach, activity approach, competency approach, cognitive approach, integrated approach, approaches to learning.

Постановка проблеми. З розвитком інформаційних технологій та їх активним впровадженням в освітню галузь є потреба перегляду підходів до підготовки вчителя математики, який повинен вільно володіти комп'ютерними засобами та використовувати їх у професійній діяльності. Також затребуваними стають технології візуалізації навчального матеріалу для його компактного подання та швидшого сприйняття з подальшим аналізом і синтезом нового знання. Тому особливої актуальності набуває вимога формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у професійній діяльності, під якими розуміємо комп'ютерні програми, в яких розробниками передбачені можливості візуального представлення на екрані комп'ютера абстрактних математичних об'єктів або процесів, їх моделей в компактній формі (при

необхідності в різних ракурсах), в деталях (з можливістю демонстрації внутрішніх взаємозв'язків складових частин, в тому числі прихованих в реальному світі) і, що особливо важливо, в розвитку (в тимчасовому і просторовому русі).

Аналіз актуальних досліджень. Проведений нами аналіз наукової, філософської, навчально-методичної літератури та вивчення й узагальнення вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду в контексті підготовки вчителя математики виявили використання різноманітних методологічних підходів, серед яких: особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентісний, інтегрований, системний, інтегрований, креативний, індивідуально-діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, когнітивний тощо. Водночас ці підходи використовуються з певною метою, а тому не завжди є ефективними з позицій формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у професійній діяльності.

Мета статті – обґрунтувати методологічні підходи до формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Методологічні підходи формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у професійній діяльності відображають взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової й конкретно-наукової методології.

Нами виділені такі методологічні підходи в контексті формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у професійній діяльності: системний, діяльнісний, компетентісний, когнітивний, інтегрований. Розглянемо їх більш детально.

Системний підхід. Як зазначає Є. Іванченко, система має «інтегративні властивості, що не є простою сумою властивостей її компонентів» [7]. О. Семенов визначає поняття «система» (від грецького *systema* – ціле, складене з частин; поєднання) як сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і взаємозв'язках один з одним і створюють визначену цілісність та єдність [19].

Науковці В. Беспалько [3], М. Каган [8] зазначають, що системний підхід охоплює проблему з усіх сторін її дослідження і дозволяє розглядати процес формування у майбутніх учителів математики використовувати ЗКВ як цілісну систему з усіма її властивостями, особливостями та закономірностями. До якісних характеристик системи формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати ЗКВ у професійній діяльності відносять: цілісність, структурність, системність, взаємозв'язок навчання в університеті і професійного середовища, ієрархічність, наступність.

Формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати ЗКВ у професійній діяльності з позицій системного підходу сприймається нами як педагогічна система, що складається з упорядкованої сукупності функціонально однорідних, взаємопов'язаних компонентів, що обумовлюють специфічне середовище, в умовах якого майбутні вчителі математики набувають нових, професійно значущих якостей та вмінь для ефективного застосування ЗКВ.

Таким чином, застосовуючи системний підхід, маємо можливість виявити компоненти системи формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати ЗКВ у процесі вивчення фахових дисциплін та відповідні зв'язки між ними; визначити основні чинники впливу на зазначену систему; оцінити місце зазначеної системи як підсистеми у загальній системі формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати ЗКВ; визначити окремі елементи системи, на які буде здійснено вплив; створити модель з ефективним функціонуванням; впровадити одержані результати в професійну діяльність.

Діяльнісний підхід. Оскільки діяльність – основа розвитку особистості, доцільно говорити про особистісно-діяльнісний підхід у межах дослідження, основним положенням якого є визнання провідної ролі діяльності у процесі навчання особистості, у тому числі професійного.

Діяльнісний підхід ґрунтується на теоретичних засадах концепції Л. Виготського, А. Леонтьєва, Д. Ельконіна, П. Гальперіна, які розкривають основні психологічні закономірності процесу навчання та виховання, структуру освітньої діяльності учнів з урахуванням загальних закономірностей вікового розвитку суб'єктів навчання. А. Леонтьєв розвинув думку про те, що все, що відбувається в психічній сфері людини викорінене в його діяльності. Науковець наголошує, що діяльність – особлива цілісність. Вона включає різні компоненти: мотиви, цілі, дії – їх не можна розглядати порізно, вони утворюють систему.

С. Рубінштейн, засновник діяльнісного підходу в психолого-педагогічній науці, визначає суть діяльності особистості в педагогічній науці такою, що можна визначати те, якою вона є; спрямованістю її діяльності можна визначати й формувати її саму [16]. Вчений виділяє такі смислові компоненти діяльності: цілі, мотиви, дії, операції тощо. Водночас варто зауважити, що усталеного визначення педагогічної діяльності як категорії сучасної педагогічної науки досі немає. Н. Кузьміна виділяє такі функціональні компоненти педагогічної діяльності: суб'єкт педагогічного впливу; об'єкт педагогічного впливу; предмет їх спільної діяльності; цілі навчання; засоби педагогічної комунікації [10].

Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок суб'єктів навчання, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища. Активне

формування навчальної діяльності веде до суттєвих змін в особистості студента, у його свідомості, інтелектуальному і моральному розвитку, тобто сприяє становленню студента як суб'єкта діяльності, як індивідуальності.

Використання діяльнісного підходу при формуванні у майбутніх учителів математики вмінь використовувати ЗКВ у професійній діяльності, дає можливість виявити й розкрити творчий (креативний) потенціал і можливості студента у процесі залучення ЗКВ до створення візуальних моделей знань на різних етапах навчання. Варто також зазначити, що в основі особистісно-діяльнісного підходу є спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних фахових дисциплін, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти.

Компетентісний підхід. Основи компетентісного підходу в освіті закладені американськими дослідниками Д. Мак-Клелландом, Р. Бояцисом, Л. Спенсером і С. Спенсером, наукові праці яких були присвячені проблемі компетенцій та їх розвитку у процесі модернізації системи освіти та залишаються засадничими для прибічників компетентісного підходу. Д. Мак-Клелландом була висунена теза про те, що наявність у конкретного співробітника диплома про вищу або середню професійну освіту зовсім не означає його відповідності займаній посаді і взагалі здатності до роботи у відповідній сфері. Л. і С. Спенсери у своєму дослідженні «Компетенції на роботі» підкреслили, що саме розвиток компетенцій є засадничим чинником ефективності професійної діяльності конкретного службовця [20, с. 23].

З 2000 року вітчизняні (Н. Бібік [5], О. Овчарук [11], Н. Побірченко [13], та ін.), російські (І. Зимня [6], Ю. Петров [12]) та зарубіжні науковці (В. Jensen [1], R. Klein-Collins [2] та ін.) почали займатися проблемою впровадження компетентісного підходу в систему професійної освіти.

Перед системою вищої освіти стоїть завдання, як зазначає С. Ящук, «максимального розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця, його саморозвиток, формування його компетентності» [22, с. 342]. Головною метою вищої освіти, як вказує С. Радул, є «формування всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка буде застосовувати знання не лише в своїй подальшій професійній діяльності, а й постійно оновлювати їх, і бути всебічно обізнаною людиною» [15, с. 260].

На думку О. Семеніхіної [18, с. 160], інтерпретувати компетентісний підхід можна інтеграцією мобільності і варіативності знань з уміннями гнучко використовувати відомі методи опрацювання даних та обов'язковим критичним поглядом щодо одержаного результату. Згаданий підхід активно протистоїть традиційному предметному навчанню, де на першому плані – трансляція і засвоєння знань, дворівнева система оцінювання (знає – не знає), примусові форми в організації навчання.

Ураховуючи освітні реформи на теренах України, Нова українська школа орієнтує освітній процес на досягнення результату, що відображається ключовими компетентностями, але не обмежується ними. «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [9]. Виходячи з цього ВНЗ педагогічного спрямування мають підготувати такого вчителя, який вільно б міг володіти ключовими компетентностями. А саме: при формуванні компетентності спілкуватися державною мовою є уміння, що виробляється в процесі навчання математики, – лаконічно та зрозуміло формулювати думку, аргументувати, доводити правильність тверджень; у компетентність спілкування іноземними мовами – зіставляти математичний термін чи буквене позначення з його походженням з іноземної мови; в основні компетентності у природничих науках і технологіях – моделювати процеси, що відбуваються в навколишньому світі; в інформаційно-цифрову компетентність – діяти за алгоритмом та складати алгоритми; у компетентність уміння вчитися – доводити правильність певного судження та власної думки; у компетентність ініціативність і підприємливість – здійснювати раціональний вибір; у соціальну та громадянську компетентності – робити висновки з отриманих результатів розв'язування задач соціального змісту; в обізнаність та самовираження у сфері культури – естетично зображувати фігури, графіки, рисунки.

У контексті нашого дослідження компетентісний підхід вважаємо одним із важливих у системі теоретико-практичної підготовки вчителя математики та формуванні у нього вмінь використовувати ЗКВ саме з позицій практики навчання: використання ЗКВ під час викладання предметів математичного циклу, заглиблення у професійне середовище через роботу проблемних груп, навчальних практик і практикумів, виконання практично значущих проектів, індивідуальних робіт, підготовка доповідей, тез тощо. Компетентісний підхід забезпечує усвідомлення професії вчителя математики як сукупності психологічної, предметної, методичної та інформаційної компетентностей, що разом характеризують формування у майбутніх учителів математики вмінь використовувати ЗКВ у професійній діяльності.

Когнітивний підхід. Актуальність даного підходу пояснюється тим, що кожне абстрактне поняття, перш ніж буде сформоване, має бути уявлене для забезпечення подальшої можливості донесення до учня цього поняття зрозумілими термінами, поясненнями, ілюстраціями. Тому застосування цього підходу передбачає

розкриття пізнавальних цілей через виважене унаочнення навчального матеріалу, що у контексті використання ЗКВ передбачає створення візуальних моделей знань, які у своїй основі використовують візуальні акценти (структура, кольорова гама, товщина ліній тощо) для представлення основних ідей, понять та їх властивостей і сприяють узагальненню та систематизації знань про цілі класи об'єктів.

У нашому дослідженні когнітивний підхід передбачає створення таких навчальних ситуацій, де стимулюється розвиток процесів мислення та інтелектуальних операцій. Іншими словами, акцентується увага на пізнавальних процесах суб'єктів навчання.

До переваг когнітивного підходу можна віднести:

- формування способів активної пізнавальної діяльності;
- формуванням навичок і вмінь з використання інформаційного наповнення, взятого з різних джерел;
- формування вмінь створювати опорні конспекти, анотації, структурні схеми, алгоритми, критично аналізувати ситуації;
- формування вмінь збирати, аналізувати, порівнювати, структурувати інформаційний контент за певним критерієм;
- формування вмінь використовувати засоби комп'ютерної візуалізації.

Когнітивний підхід вважаємо одним із провідних у формуванні в майбутніх учителів математики вмінь візуалізувати навчальний матеріал. Адже використання даного підходу орієнтує в майбутній професійній діяльності унаочнювати складні поняття і конструкції, демонструвати зв'язки між їх елементами, надавати числові характеристики, візуально спростовувати чи емпірично підтверджувати певні факти.

Інтегрований підхід. За аналізом науково-методичної літератури серед проблем інтеграції знань можна виділити наступні напрямки:

- 1) інтегрування змісту різних навчальних предметів (О. Савченко [17]);
- 2) інтегрування навчального матеріалу з різних предметів з метою вивчення важливих наскрізних тем (Н. Присяжнюк [14]);
- 3) інтегрування навчального матеріалу з метою поглибленого та професійно орієнтованого викладання циклу споріднених предметів (С. Трубочева [21]);
- 4) інтегрування навчальних предметів з метою створення нових програм і підручників, орієнтованих на інтегрований підхід (І.Бех [4]) тощо.

Інтегрований підхід є основою для поєднання і взаємопроникнення інформатичних і математичних знань, технологічних умінь, які разом забезпечують достатній рівень володіння ЗКВ. Такий підхід, на наш погляд, сприятиме появі нових професійних якостей майбутнього вчителя математики, здатного переносити одержані системні знання і вміння в різні галузі знань і сфери власної діяльності.

Інтегрований підхід у навчанні сприяє формуванню цілісного бачення проблеми, здатності абстрактно мислити, всебічно розглядати різні важливі поняття і явища, усвідомлювати значимість математики як фундаментальної науки тощо. У контексті нашого дослідження під таким підходом розуміємо природне поєднання дисциплін інформатико-математичного, природничого, технологічного циклів і професійного орієнтованих дисциплін, активізацію пізнавальної діяльності за рахунок їхньої прикладної спрямованості шляхом встановлення міжпредметних і надпредметних зв'язків.

При формуванні у майбутніх учителів математики вмінь використовувати ЗКВ у професійній діяльності вважаємо за необхідне використання інтегрованого підходу, оскільки вивчення математики без використання інформаційних технологій наразі неможливе. Тому з метою узгодженого вивчення багатопланових математичних об'єктів, формування в студентів цілісного уявлення про те чи інше поняття, уникнення неоднозначності трактування одних і тих самих явищ інтегрований підхід виступає загальною (об'єднуючою) ланкою математики та спеціалізованих програмних засобів, що сприяє появі нової якості інформатико-математичних знань та технологічних умінь у майбутнього вчителя математики.

Висновки. Таким чином, у формуванні в майбутніх учителів математики вмінь використовувати засоби комп'ютерної візуалізації важливу роль відіграють системний, діяльнісний, компетентісний, когнітивний, інтегрований підходи.

Системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу; використання діяльнісного підходу дає можливість виявити й розкрити творчий (креативний) потенціал кожного студента; компетентісний підхід забезпечує усвідомлення професії вчителя математики як сукупності психологічної, предметної, методичної та інформаційної компетентностей (складових); використання когнітивного підходу орієнтує в майбутній професійній діяльності унаочнювати складні поняття і конструкції, демонструвати зв'язки між їх елементами, спростовувати чи емпірично підтверджувати певні факти на основі візуальних моделей; інтегрований підхід у навчанні сприяє формуванню цілісного бачення проблеми, здатності абстрактно мислити.

Список використаних джерел:

1. Jensen B. B. and Schnack K. The Action Competence Approach in Environmental Education // Environmental Education Research. 1997. Vol. 3. Issue 2. P. 162-178.
2. Klein-Collins R. Sharpening our focus on learning: the rise of competencybased approaches to degree completion / R. Klein-Collins. – Champaign, Illinois: National Institute for Learning Outcomes Assessment, 2013. 21 p.
3. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59-60.], М.
4. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4. – С. 5–27
5. Бібік Н. М., Овчарук О. В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // 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. 111 с
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня: науч. журн. 2003. № 5. С. 34–42.
7. Іванченко Є. Системний підхід як теоретико-методологічна засада системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Умань: Вид-во УДПУ ім. Павла Тичини, 2012. Ч. 1. С. 131–138, с. 134.
8. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л. : ЛГУ, 1991. – 384 с
9. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
10. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : [тексты лекций] / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Гомел. гос. ун-т, 1976.
11. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2003. 296 с
12. Петров Ю. А. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Киров, 2005. 38 с.
13. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект // Освіта та педагогічна наука: наук.-метод. журн. 2012. № 3 (152). С. 24–31.
14. Присяжнюк Н.І. Інтегровані уроки / Н.І.Присяжнюк // Початкова школа. – 1996. – № 8. – С. 27–31.
15. Радул С. Компетентнісний підхід в професійній освіті майбутнього вчителя іноземної мови // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. Кіровоград, 2012. Вип. 103. С. 260–269.
16. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1985. – 147 с. с. 12
17. Савченко О.Я. Теоретичні засади якості шкільної освіти / О.Я. Савченко // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С. 28–32.
18. Семеніхіна О. В. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань : Дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. – Суми, 2017. – 480 с.
19. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. К., 2006. 560 с., с. 47].
20. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе / пер. с англ. М.: НРРО, 2010. 384 с.
21. Трубочева С.Є. Інтеграція змісту шкільної освіти в умовах профільного навчання / С.Є.Трубочева // Наукові записки. – Вінниця, 2004. – №11. – С. 175–177. – (Серія: Педагогіка і психологія).
22. Ящук С. Компетентнісний підхід у підготовці магістрів технологічної освіти // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Уманськ, 2012. Ч. 2. С. 341–348.

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КОМПЕТЕНТНОМУ ВИКОРИСТАННЮ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ

Анотація. В статті проаналізовано блок психолого-педагогічних дисциплін, з метою виявлення і обґрунтування прогалів у навчанні студентів педагогічних університетів до компетентного, ефективного застосування наочних засобів навчання і використання наочностей у навчально-виховному процесі школи.

Вказано на недоліки цього блоку дисциплін при підготовці студентів, майбутніх вчителів технологій, до професійної діяльності. Авторами запропоновані шляхи подолання психолого-педагогічних бар'єрів, сформованих у деяких керівників шкіл та окремих педагогів, до ефективного запровадження наочних засобів навчання.

Авторами конкретизовані пропозиції, з урахуванням виявлених ними недоліків, по удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Це обов'язковість формування педагогічних умінь використання засобів наочності у навчально-виховній роботі при вивченні студентами дисциплін психолого-педагогічного циклу та формування у студентів педагогічних умінь під час вивчення сучасних наочних, технічних засобів навчання.

Дослідженні та виділені, із сукупності, педагогічні умови, які забезпечують ефективне функціонування системи підготовки студентів, майбутніх вчителів технологій, до компетентного застосування засобів наочності.

Ключові слова: Наочність, засоби наочності, засоби навчання, психолого-педагогічні дисципліни, знання, уміння, навички, навчально-виховний процес, компетентність.

Abstract. The article analyzes the block of psychological and pedagogical disciplines, with the purpose of revealing and substantiated gaps in the teaching of students of pedagogical universities to competent, effective use of visual means of teaching, which use the visual acuity in the educational process of the school.

Specifies the disadvantages of this block of disciplines in preparing students, future technology teachers, for professional activities. The authors proposed ways to overcome the psychological and pedagogical barriers formed by some school leaders and individual educators to effectively implement visual teaching aids.

The authors concretize the proposals, taking into account the shortcomings revealed by him, to improve the training of future technology teachers. This is a mandatory formulation of pedagogical skills of using visual means in educational work when students study the disciplines of the psycho-pedagogical cycle and the formation of students of pedagogical skills for the study of modern visual and technical means of study.

The study and allotted pedagogical conditions, which ensure the effective functioning of the system of training students, future technology teachers to the competence of its use of means of visibility.

Keywords: visibility, means of visibility, means of teaching, psychological and pedagogical disciplines, knowledge, skills, skills, educational process, competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів потребує виявлення і дослідження педагогічних умов формування їхньої компетентності до ефективного застосування засобів наочності у навчально-виховному процесі школи.

Сама сутність поняття "умова" по-різному розглядається у працях Л. Григоренко, М. Дьяченко, Л. Кандилович та інших. І тому у педагогічних дослідженнях трактується по-різному і поняття "педагогічні умови". Деякі учені намагаються визначити сукупність педагогічних умов, які забезпечують результативність формування компетентності до конкретної діяльності. Зокрема, М. Дьяченко і Л. Кандилович розрізняють зовнішні та внутрішні умови: зміст завдань, їх складність, новизну, творчий характер, мотивацію, уміння контролювати рівень свого стану компетентності, уміння створювати оптимальні внутрішні умови для діяльності тощо [1, с. 35].

Питання розробки і визначення оптимальних педагогічних умов формування компетентності студентів до використання засобів наочності у майбутній педагогічній діяльності розглядалися у працях Л. Панченко, М. Духовної та інших. Ці автори визначали внутрішні та зовнішні педагогічні умови формування у студентів системи знань, умінь та навичок використання засобів наочності у сучасній школі. Проте вони не враховували

ставлення студентів до засобів наочності з точки зору їхніх інтересів, здібностей і можливостей

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використовуючи загальний підхід Л.Григоренко [2], М.Духовної [3, с. 120], Л.Панченко [4], спробуємо визначити педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування компетентності майбутніх учителів до застосування засобів наочності в сучасній школі.

Формулювання цілей статті. Формування особистості потребує розширення інформаційного простору людини. Тому сучасні навчальні засоби необхідно застосовувати у навчально-виховному процесі не лише з метою його оптимізації, але й для стандартизації освіти та розвитку позитивного ставлення до неї, як і до іншої необхідної техніки, що полегшує працю людини [5, с. 77]. Мета статті – вихвалення і обґрунтування прогалин у навчанні студентів до компетентного застосування і використання засобів наочності у навчально – виховному процесі школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед сукупності педагогічних умов, які забезпечують ефективне функціонування системи підготовки студентів до застосування засобів наочності, ми віділили наступні:

1. Посилення психолого-педагогічних аспектів засобів наочності під час вивчення відповідного курсу, що безпосередньо впливає на формування мотиваційного компонента компетентності студентів до застосування засобів наочності у майбутній професійній діяльності.

Одним із джерел, які сприяють формуванню у майбутніх учителів позитивного ставлення до засобів наочності, є залучення студентів до виготовлення методичного забезпечення навчальних занять. Наш досвід світить, що цією роботою студенти (особливо технологічного факультету) займаються охоче, з великим ентузіазмом. Доцільно також доручати студентам виконувати відповідні обов'язки, пов'язані із використанням на практиці засобів наочності.

На заняттях із студентами технологічного факультету доцільно демонструвати ефективність наочних методів навчання та наголошувати на особливостях сприймання школярами візуальної інформації. Дослідження І.Барташнікової, І.Жураковської, В.Волинського та інших підтверджують, що домінуючими формами мисленнєвої діяльності дітей шкільного віку є наочно-дієве та образне мислення. Відповідно застосування візуальної інформації, поданої за допомогою засобів наочності, на уроках у сучасній школі сприяє розвитку інтелекту дитини.

2. Поєднання навчальних занять з науково-дослідницькою роботою студентів (виконання індивідуальних завдань, підготовка повідомлень, написання рефератів, курсових робіт) суттєво впливає на формування емоційно-вольового компонента такої компетентності.

Розкриваючи психолого-педагогічні основи творчості, Я.Пономарьов виділяє основні ознаки творчої особистості, які можуть бути критеріями творчості: *творча самостійність* як здатність знаходити шляхи вирішення проблеми на основі систематичного цілеспрямованого пошуку нових знань; *науковий світогляд*, який визначає спрямованість і ефективність творчої діяльності людини; *потреба у застосуванні своїх творчих здібностей у діяльності*; *бажання і здатності до самоудосконалення*. Для творчої діяльності важливими є такі психологічні якості: зосередженість, воля, увага та вміння примусити себе виконувати певні дії" [6, с. 38].

3. Посилення професійного аспекту підготовки майбутніх учителів трудового навчання до використання засобів наочності передбачає: наведення прикладів ефективного застосування дидактичних засобів і навчальної техніки під час викладання різноманітних дисциплін у сучасній школі на основі вивчення передового педагогічного досвіду; складання планів-конспектів уроків (виховних заходів) з розкриттям етапу, на якому вчитель планує використати засоби наочності; розв'язання педагогічних задач щодо засобів наочності, які відображають виникнення конкретних ситуацій у початковій школі тощо. Ця умова сприяє формуванню операційно-пізнавального компонента компетентності до застосування засобів наочності.

4. Для зменшення впливу особистості викладача при оцінюванні знань студентів доцільно запроваджувати стандартизований контроль, за допомогою якого можна виявляти характерні помилки та недоліки у відповідях майбутніх учителів. Одночасно студенти матимуть можливість самостійно перевіряти свої знання та аналізувати власну діяльність. Дана умова сприяє формуванню у майбутніх учителів оцінного компонента компетентності до застосування засобів наочності.

Проведений нами аналіз навчальних планів і програм показав, що вони одноманітні, мають фрагментарний характер і мало сприяють формуванню стабільної програми курсу "Технічні засоби навчання". Крім цього, останнім часом спостерігається тенденція скорочення годин, відведених студентам різних спеціальностей на опанування засобами наочності, що зменшує і без того мізерний навчальний час. Проте навчальні програми психолого-педагогічних дисциплін дозволяють проводити цілеспрямовану підготовку студентів до використання засобів наочності у майбутній педагогічній діяльності. На основі аналізу навчальних програм, підручників, методичних рекомендацій, ми встановили, що у процесі вивчення певних курсів можливе проведення такої підготовки [7].

Під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін доцільно обґрунтувати ситуації, коли викладач боїться застосовувати навчальну техніку, невпевнений у ній. Саме тут необхідно вказати студентам на

сформований у деяких керівників шкіл та окремих педагогів психолого-педагогічний бар'єр на шляху до ефективного запровадження технічних засобів. Проблема полягає в тому, що у період з 1985 р. по 1999 р. темпи розвитку і виробництва обчислювальної техніки (комп'ютерів) значно випереджають такі ж показники для нових видів засобів навчання, а дослідження у цій галузі не враховують реальний стан справ у системі освіти і можливість розв'язання проблеми існуючими методами педагогічної науки. Зокрема, останнім часом виконано чимало праць із питань використання електронно-обчислювальної і комп'ютерної техніки в навчально-виховному процесі чи для управління школами. Тим часом необхідна для реалізації результатів таких досліджень матеріальна база є лише в поодиноких школах, і вони практично ні на що не впливають [6-8].

Крім цього, почастишали випадки, коли при надходженні коштів на придбання обладнання керівники шкіл віддають перевагу комп'ютерним класам (навіть застарілих модифікацій), які потім використовують як іграшки, а в кращому разі - як електронні друкарські машинки. І це тоді, коли у школі не вистачає найбільш необхідних засобів наочності.

Реальністю низької ефективності сучасних комп'ютерних засобів навчання є недосконалість навчальних програм для школярів, що, як правило, не повною мірою враховують вік школярів або взагалі не відповідають стандартам, що регламентують навчально-виховний процес.

Ми провели теоретичний аналіз літератури з конкретних питань комп'ютеризації навчання, зокрема (праць [9, 10-13] та інших), а також ознайомилися з аналізом філософських досліджень з проблем комп'ютеризації суспільства і перспектив створення штучного інтелекту. [14]. Узагальнення опрацьованих матеріалів дає підстави стверджувати, що проблему передачі знань наступним поколінням на сучасному етапі слід вирішувати не вичікуванням нових, ефективніших засобів, які у недалекому майбутньому повинні винайти вчені (або удосконалити наявні), а за допомогою існуючих технічних пристроїв і засобів зв'язку, які доступні конкретному навчальному закладу.

Висновки з даного дослідження. З метою усунення виявлених нами недоліків і удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів доцільними є пропозиції, частина з яких була висловлена у дослідженні М. Духовної [3], а нами вони конкретизовані.

1. Обов'язковим є формування педагогічних умінь використання засобів наочності у навчально-виховній роботі при вивченні студентами дисциплін психолого-педагогічного циклу.

З цією метою для покращення професійної підготовки студентів з питань ефективного запровадження засобів наочності у навчально-виховний процес сучасної школи доцільно:

- викладачам, які проводять лекційні курси, виділяти і вказувати у робочих планах теми занять (лекційних, семінарських чи практичних), що можуть проводитися на матеріалі, що формував би педагогічні знання, уміння і навички у роботі з засобами наочності;
- проводити семінарські та практичні заняття за цими темами, розглядаючи та аналізуючи конкретні приклади використання засобів наочності з відповідних тем, розділів шкільної програми;
- розробляти систему індивідуальних занять з педагогіки, психології, фахових методик з конкретно визначеними прикладами застосування засобів наочності у навчально-виховному процесі;
- розробляти методичні рекомендації щодо виконання студентами індивідуальних завдань з проблем використання засобів наочності у навчально-виховному процесі, в яких обов'язково вказати зміст, етапи виконання цих завдань та список рекомендованих джерел; розробляти критерії оцінки виконання індивідуальних завдань;
- складати схеми аналізу виховного заходу, на якому використовувалися засоби наочності;
- оцінювати виконання індивідуальних завдань та враховувати ці результати на екзамені з педагогіки та психології;
- постійно вести спостереження за формуванням у студентів відповідних педагогічних умінь ефективно працювати з засобами наочності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- систематично знайомити студентів з новинками засобів наочності, які розробляються Науково-методичним центром засобів навчання, та з їхніми педагогічними можливостями;
- у курсі фахових методик розкривати методичні проблеми використання засобів наочності, висвітлювати проблеми і перспективи розвитку навчальної техніки та методики її використання у навчанні;
- практикувати проведення для студентів уроків з використанням засобів наочності;
- до змісту курсу (спецкурсу) з основ педагогічної майстерності включити теми, які б розкривали питання ефективного застосування засобів наочності у сучасній школі;
- практикувати виступи кращих вчителів перед студентами з демонструванням ефективних педагогічних рішень при викладанні конкретних тем з використанням перспективних видів засобів наочності;
- у процесі здійснення науково-дослідницької роботи студентів (наукові гуртки, проблемні групи) практикувати проведення студентських конференцій; проводити конкурси кращих студентських робіт (рефератів, тез та матеріалів доповідей на студентських наукових конференціях), де висвітлювалися б питання використання

засобів наочності у навчально- виховному процесі;

- проводити щорічні конкурси студентських виробів, приладів, пристроїв, удосконалених засобів наочності тощо; практикувати проведення конкурсів сценаріїв шкільних виховних заходів, на яких передбачається застосувати технічні засоби навчання;

- мати на кафедрах комплект конспектів розроблених уроків та виховних заходів з використанням засобів наочності;

- розробити тематику курсових і дипломних робіт щодо застосування засобів наочності у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи;

- забезпечити випускників методичними рекомендаціями щодо застосування навчальної техніки у сучасній школі з урахуванням специфіки роботи майбутніх учителів;

- відомості про державні та приватні підприємства, де можна замовити готові навчально-інформаційні матеріали тощо.

2. Формування у студентів педагогічних умінь під час вивчення сучасних засобів наочності у ході виконання лабораторного практикуму на заняттях з засобів навчання має такі структурно-самостійні частини:

- планування змісту курсу засобів навчання та лабораторно-практичних занять або лабораторного практикуму з урахуванням обраної спеціальності;

- повідомлення педагогом найскладніших питань нового навчального матеріалу, який студенти повинні самостійно опрацювати з використанням сучасних видів технічних засобів навчання (у тому числі при вивченні самих засобів навчання);

- перевірка рівня підготовки майбутніх учителів до проведення лабораторно-практичних занять на основі лекційного матеріалу;

- обов'язковість самостійної діяльності студентів з метою засвоєння необхідного обсягу навчальної інформації (обов'язковість виконання лабораторних робіт);

- виконання студентами індивідуальних завдань, які розподіляються педагогом (складання планів-конспектів уроків згідно з діючими шкільними програмами, виготовлення дидактичного матеріалу до розроблених занять);

- обов'язковість і систематичність контролю над виконанням лабораторно-практичних та індивідуальних завдань.

Список використаних джерел:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1979. - 176 с.
2. Григоренко Л.В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. -Харьков, 1991. -17с.
3. Духовная М.М. Формирование студентов педагогических умений в использовании технических средств обучения в школе: Дис....канд. пед.наук: 13.00.01. -Ж, 1973.-246с.
4. Панченко Л.Ф. Профессионально - педагогическая подготовка студентов педвузов к использованию новых информационных технологий: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Луганск, 1994. - 173 с.
5. Желюк О.М., Ніконов В.А. Засоби нових інформаційних технологій як складова стандарту шкільної фізичної освіти /У Стандарти фізичної освіти в Україні: технологічні аспекти управління навчально- пізнавальною діяльністю. - Кам 'янець-Подільський: КДП1, 1997. -С. 77-78.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976.- 280 с.
7. Велико С.П., Царенко ОМ. Формування у майбутніх учителів умінь застосовувати технічні засоби у навчально-виховному процесі// Наукові записки КДПУ ім. В.Винниченка: педагогічні науки. - Вип. 14. - Кіровоград. 1998. - С. 95-101.
8. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження Методологічні поради молодим науковцям. — К: Вид. Академії пед. наук, 1995. 45 с.
9. Сумський В.І. ЕОМ при вивченні фізики: Навч. посібник За ред. М.І.Шута. - К.: 13МН, 1997. - 184 с.
10. Барыбина И.А., Гринченко С.И., Колягин Ю.М. Методические проблема компьютеризации школьного обучения// Информатика и компьютерная грамотность. - М.: Наука, 1988. С. 138-152.
11. Вильямс Р., Маклин К. Компьютеры в школе: Пер. с англ./Общ. ред. и вступ. статья В.В.Рубцова. – М.: Прогресс, 1988. - 336 с.
12. Компьютер в обучении: Психолога - педагогические проблемы (круглый стол)// Вопросы психологии, 1987. - №1. - С.60-99.
13. Компьютер в школе: Сб. статей. - М.: Знание, 1988. - 95 с.
14. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. -М.: Политиздат, 1991. - 287 с.

НАШІ АВТОРИ:

Андрощук Ольга Василівна – кандидат медичних наук, старший викладач кафедри патологічної фізіології Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.

Бачинська Роксолана Степанівна – аспірант I-ого року навчання кафедри алгебри і методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Березовський Юрій Едуардович – аспірант кафедри психології ПУНПУ імені Ушинського, офіцер-психолог ВЗВ ВСППТУ ВСП.

Білозерська Ганна Олегівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Білоусова Надія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Бойчук Віталій Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи ННПППФВК, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Ботня Ірина Дем'янівна – Ізмаїльська загальноосвітня школа № 16, вчитель німецької мови, вища категорія, «старший учитель».

Брудько Олена Леонідівна – викладач Київського професійно-педагогічного коледжу ім. А. Макаренка.

Буга Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Будас Юлія Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бузенко Ірина Леонідівна – аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вдович Світлана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Вітюк Анатолій Миколайович – викладач фізики та інформатики Вінницького торговельно-економічного коледжу КНТЕУ.

Вознюк Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Гуманітарної та соціально-економічної підготовки Львівської філії Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені акад. В. Лазаряна.

Войтовик Валентина Анатоліївна – аспірант ВДПУ ім. М. Коцюбинського.

Гелеш Анна Валентинівна – кандидат історичних наук, провідний спеціаліст навчально-методичного відділу Національного університету «Львівська політехніка».

Глуханюк Віталій Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Голюк Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гонгало Наталія Володимирівна – викладач Житомирського Національного агроуніверситету, аспірантка ВДПУ ім. М. Коцюбинського.

Горбенко Антоніна Андріївна – старший викладач. Київський професійно-педагогічний коледж імені Макаренка.

Гордієнко Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Горетько Тетяна В'ячеславівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Гошко Олеся Володимирівна – вихователь-методист, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДНЗ №39 Комбінованого типу фізкультурно-оздоровчого профілю, ДВНЗ «Ужгородського національного університету».

Гринь Юлія Валеріївна – викладач центру підготовки іноземних громадян. Запорізький державний медичний університет.

Гузій Іванна Степанівна - аспірант кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Гулівата Інна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Гулько Любов Олександрівна – провідний фахівець кафедри авіаційної англійської мови Навчально-наукового інституту Аеронавігації, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Гуревич Роман Семенович – академік Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Гущина Наталя Іванівна – старший викладач кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій ДВНЗ «Університету менеджменту освіти».

Демченко Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, заступник декана з наукової роботи факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Добровольська Наталія Леонідівна – викладач Одеської національної академії харчових технологій, аспірант кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка.

Друшляк Марина Григорівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка.

Йоланта Гурал-Пулроле – доктор, професор, проректор Старопольської Школи Вищої Old Polish University (Kielce, Poland).

Жеребнюк Мар'яна Миколаївна – викладач основ медсестринства Могилів-Подільського медичного коледжу.

Зарішняк Інна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса.

Захарченко Наталія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та інформатики. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Зеленюк Сергій Вікторович – викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

Зельман Леся Несторівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Приватного вищого навчального закладу «Львівського університету бізнесу та права»

Зубенко Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

Зубко Віта Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Іваницька Ніна Лаврентіївна – доктор філологічних наук, кафедра методики філологічних дисциплін і стилістики української мови Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Ілясова Юлія Станіславівна – аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Ільєнко Олена Львівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства ім. О.М. Бекетова.

Ільчук Віта Василівна – кандидат педагогічних наук факультету менеджменту та права, кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Казакова Олена Вікторівна – лікар-стоматолог клініки амбулаторно-поліклінічної допомоги Військово-медичного клінічного центру Центрального регіону.

Казьмірчук Наталя Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кашинська Олена Євгенівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри туризму, готельної і ресторанної справи ДЗ «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка»–.

Килівник Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук кафедри психології та соціальної роботи. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Кібалка Галина Дмитрівна – Ізмаїльська загальноосвітня школа № 16, вчитель української мови та літератури, вища категорія, «старший учитель».

Коберник Олександр Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту. Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини.

Коваль Мирослав Стефанович – кандидат педагогічних наук, професор, в. о. ректора Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Коваль Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Козловська Ірина Михайлівна – доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Козловський Юрій Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Колядич Юлія Володимирівна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Конівіцька Тетяна Ярославівна – аспірант Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Коношевський Леонід Леонідович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Кордон Юлія Володимирівна – кандидат медичних наук, доцент Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.

Кравцова Наталія Євгеніївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кравченко Ірина Михайлівна – провідний концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Крохмаль Алла Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова.

Крутії Катерина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Томаш Кук – магістр, проректор з міжнародного співробітництва Вищої Школи Лінгвістичної Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie.

Кулалаєва Наталя Валеріївна – кандидат хімічних наук, доцент, завідувач лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Куленко Тетяна Володимирівна – викладач математики та інформатики Вінницького торговельно-економічного коледжу КНТЕУ.

Кушнір Аліна Сергіївна – викладач Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу.

Лазаренко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Левчук Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій. Вінницький Національний Аграрний Університет, доцент кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій.

Лиса Галина Василівна – завідувач кафедри загальноосвітніх дисциплін та фізичного виховання Вінницького кооперативного інституту.

Лисак Галина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання. Хмельницький національний університет.

Лисий Михайло Вікторович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри загальної фізики і фотоніки Вінницького національного технічного університету.

Лозовецька Валентина Терентіївна – доктор педагогічних наук, професор, «Заслужений вчитель України», завідувач кафедри теорії і практики туризму. Львівський інститут економіки туризму.

Лозовик Михайло Петрович старший викладач кафедри фізичного виховання Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.

Любарський Іван Степанович – викладач спецдисциплін спеціальності «Землепорядкування» Вінницького коледжу будівництва і архітектури Київського національного університету будівництва і архітектури.

Любарський Сергій Степанович – завідувач відділення землепорядкування Вінницького коледжу будівництва і архітектури Київського національного університету будівництва і архітектури.

Мальов Сергій Васильович – магістрант 1 року навчання ФДПОМ, спеціальність «Початкова освіта» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Мамонтова Олена Леонідівна – провідний концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Манаєва Галина Сергіївна – викладач центру підготовки іноземних громадян. Запорізький державний медичний університет.

Маніта Лариса Миколаївна – провідний концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Манько Наталія Іванівна-Володимирівна – старший викладач кафедри програмної інженерії Запорізького національного університету.

Мартинюк Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання. Хмельницький національний університет.

Масліч Світлана Володимирівна – ДПТНЗ «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг».

Мацеха Віктор Вікторович – аспірант кафедри педагогіки та соціального управління Навчально-наукового інституту права та психології, Національного університету «Львівська політехніка».

Маринчук Тамара Тадеушівна – старший викладач кафедри художніх дисциплін дошкільної та початкової освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Марункевич Ярослава Юріївна – кандидат медичних наук, асистент кафедри психіатрії, наркології та психотерапії з курсом ПО. Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова.

Мельник Ірина Миколаївна – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Мельник Катерина Олегівна – здобувач Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Мельник Олена Михайлівна – викладач мікробіології Гайсинського медичного коледжу.

Мельникова Руслана Миколаївна – Ізмаїльський державний гуманітарний університет, доцент кафедри української мови та літератури.

Михайленко Ірина Володимирівна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вищої математики Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Мікаєлян Вікторія Василівна – викладач Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

Мовчан Лариса Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького навчально-наукового інституту економіки ТНЕУ.

Моклюк Микола Олексійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізики і методики навчання фізики, астрономії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Насилівська Ірина Володимирівна – студентка спеціальності «Початкова освіта» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Насонова Наталія Анатоліївна – старший викладач Вінницького національного технічного університету.

Непийвода Максим Васильович – викладач Вінницького технічного коледжу.

Нестеренко Володимир Олексійович – старший викладач кафедри вищої математики Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Окопний Андрій Михайлович – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри педагогіки і психології ЛДУФК Львівського державного університету фізичної культури.

Остраус Юлія Михайлівна – викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.

Петряник Анастасія Сергіївна – студентка 3 курсу ННІСПМО Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Петрук Віра Андріївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

Пойда Оксана Андріївна – старший викладач кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови факультету філології й журналістики імені Михайла Стельмаха Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Покудіна Лариса Степанівна – вчитель, середня спеціалізована загальноосвітня школа №52 ім. М. Лобачевського з поглибленим вивченням математичних наук м. Львів

Пудова Світлана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біофізики, інформатики та мед апаратури Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

Рикало Надія Анатоліївна – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри патологічної фізіології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

Романишин Юлія Любомирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності. Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу.

Романюк Іван Миронович – доктор історичних наук, професор кафедри історії та культури України. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Сабадош Юлія Германівна – аспірант каф. вищої математики Вінницького національного технічного університету.

Саблук Ольга Олександрівна – здобувач Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини.

Саєнко Юлія Олександрівна – асистент кафедри початкової освіти, магістр педагогічної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Самохвал Олеся Олександрівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Свірідов Валерій Миколайович – начальник навчально-методичного відділу Національного університету «Львівська політехніка».

Семеніхіна Олена Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка.

Сенченко Вікторія Олександрівна – викладач Вінницького національного технічного університету.

Сергієнко Олександр Миколайович – викладач-методист Київського професійно-педагогічного коледжу імені А. Макаренка.

Серьогіна Ірина Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики технологічної освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Смілянець Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій Вінницького національного аграрного університету.

Сойчук Руслана Леонідівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Сокіл Марія Сергіївна – магістр факультету «Початкової, технологічної та професійної освіти» ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету».

Соловей Віктор Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Староста Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородського національного університету».

Стахова Інна Анатоліївна – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Стахова Марія Олександрівна – науковий співробітник навчально-наукового центру мовної підготовки Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

Стахова Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, викладач-методист Вінницького технічного коледжу.

Степанченко Наталія Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент професор кафедри педагогіки і психології. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Стецька Юлія Вікторівна – студент вищої кваліфікації освітнього рівня «Магістр» напряму підготовки 013 «Початкова освіта» (заочна форма навчання). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Теклюк Ганна Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Теплова Олена Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Тодосієнко Наталія Леонідівна – старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Троян Ганна Володимирівна – старший викладач ВНТУ.

Тулашвілі Юрій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних наук Національного університету водного господарства та природокористування.

Федоренко Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови. Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського».

Форостовська Тетяна Олександрівна – викладач кафедри хімії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Фрицюк Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Харчук Світлана Анатоліївна – кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки Вінницького навчально-наукового інституту економіки ТНЕУ.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Цирульник Сергій Михайлович – кандидат технічних наук, доцент, голова циклової комісії «Радіотехніка» Вінницького технічного коледжу.

Чернець Світлана Петрівна – викладач історії, основ правознавства Гайсинського медичного коледжу.

Чехмestruc Ірина Віталіївна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Чорна Наталя Анатоліївна – голова циклової комісії спеціальностей «Обслуговування устаткування систем водопостачання і водовідведення», «Монтаж і обслуговування внутрішніх санітарно-технічних систем і вентиляції» Вінницького коледжу будівництва і архітектури Київського національного університету будівництва і архітектури.

Шаранова Юлія Володимирівна – викладач Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського".

Шахов Володимир Іванович – професор, доктор педагогічних наук кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ ім. М. Коцюбинського.

Шевченко Вікторія Борисівна – інженер з охорони праці, викладач спеціальних дисциплін Вінницького коледжу будівництва і архітектури Київського національного університету будівництва і архітектури.

Шевчук Олександра Валеріївна – викладач Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу.

Шестопал Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького національного технічного університету.

Шикирінська Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Школьнікова Тетяна Юріївна – здобувач кафедри історії та культури України Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Шпільчак Любов Яремівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету.

Ягупець Юрій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету».

Яковишена Людмила Олексіївна – викладач першої категорії. Вінницький медичний коледж імені академіка Д. К. Заболотного. Аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Лазаренко Н.І., Іваницька Н. Л.

ТЕРМІНИ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ 5

Гуревич Р.С., Кадемія М. Ю., Уманець В.О.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 11

Лозовецька В.Т.

WSPÓŁCZESNY SYSTEM EDUKACYJNY A ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA POD KĄTEM ZACHODZĄCYCH ZMIAN CYWILIZACYJNYCH 16

Коберник О. М.

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 21

Сенченко В.О., Шестопад О.В., Насонова Н.А.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ: ВИКЛИК ХХІ СТОРІЧЧЯ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ. 25

РОЗДІЛ 2

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Бачинська Р.С.

ЗАДАЧА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ 29

Білоусова Н.В., Гордієнко Т.В., Насилівська І.В.

МЕТОДИКА ШВИДКОЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 33

Денисик Г.І., Т.С. Коптева Т.С.

«ПОНЯТТЯ «ЛАНДШАФТНЕ РІЗНОМАНІТТЯ» І СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЙОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ПІРНИЧОПРОМИСЛОВИХ ЛАНДШАФТІВ КРИВОРИЖЖЯ ТА У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ШКОЛІ» 35

Казьмірчук Н.С., Мальов С.В., Тодосієнко Н.Л.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ 43

Мельникова Р.М., Кібалко Г.Д., Ботня І.Д.

І.ФРАНКО ТА Й.ГЕТЕ: ЛІРИЧНИЙ ДИСКУРС (СПЕЦИФІКА ІНТЕГРОВАНОГО УРОКУ) 47

Коваль Т.В., Шикирінська О.А.

МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ 52

Колядич Ю. В.

ІНТЕРАКТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ 56

Комісаренко Н.О.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 59

Коношевський Л. Л., Стецька Ю. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 63

Лозовик М.П.

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА НА ВІННИЧЧИНІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ 67

Мельник К.О.	
ШКОЛА ОСОБИСТІСНО - ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗА І.С. ЯКИМАНСЬКОЮ	72
Саєнко Ю. О., Петряник А. С.	
НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	74
Сойчук Р.Л.	
ДО ПРОБЛЕМИ СУТНОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ	77
Староста В. І. , Гошко О. В.	
ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	81
Шевчук О.В.	
СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	85

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО – ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Вдович С. М., Зельман Л. Н.	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ .	90
Горетько Т.В.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІТ-МЕНЕДЖЕРІВ У США.....	94
Холковська І. Л., Добровольська Н. Л.	
ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТА ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	97
Кашинська О. Є.	
РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ.....	101
Кулалаєва Н. В.	
ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ БУДІВЕЛЬНИКІВ.....	105
Масліч С.В.	
ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	110
Мацеха В. В.	
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	115
Романюк І.М., Школьнікова Т.Ю.	
СТАН СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ В ПЕРШІ ПОВОЄННІ РОКИ	119
Саблук О.О.	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	123
Яковишена Л. О.	
ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЯК ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	127

РОЗДІЛ 4

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТЬНОГО ПРОЦЕСУ В КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ

Вітюк А.М., Куленко Т.В.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БІНОКУЛЯРНИХ ВІДЕООКУЛЯРІВ ІЗ ДОПОВНЕНОЮ РЕАЛЬНІСТЮ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РІЗНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ КОЛЕДЖУ 133

Демченко О.П.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ПОНЯТЬ «ОБДАРОВАНА ДИТИНА» І «ДИТЯЧА ОБДАРОВАНІСТЬ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ 137

Зубко В. С.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 143

Ілясова Ю. С.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН 146

Кордон Ю.В., Жеребнюк М.М.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ ТА ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР 150

Любарський С.С., Любарський І.С.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОГО БРАУЗЕРА В РОБОТІ З СУПУТНИКОВИМИ ЗНІМКАМИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ТЕХНІКА-ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКА У КОЛЕДЖІ 153

Мельник О.М.

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРИ ВИКЛАДАННІ МІКРОБІОЛОГІЇ 156

Сергієнко О. М., Брудько О. Л., Горбенко А. А.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ФОКУС-ГРУПОВИХ ІНТЕРВ'Ю У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ТА ПРОГРАМ КОМП'ЮТЕРНОЇ СИМУЛЯЦІЇ 160

Цирульник С. М., Гущина Н. І., Непийвода М. В.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВUOD У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ 162

Чернець С.П.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІСТОРІЇ 168

Чорна Н.А.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ТЕХНІКА З ЕКСПЛУАТАЦІЇ МЕРЕЖ І СПОРУД ВОДОПРОВІДНО-КАНАЛІЗАЦІЙНОГО ГОСПОДАРСТВА 172

Шевченко В.Б.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ 176

Горбатюк Р.М., Дутка У.Т.

СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У КОЛЕДЖАХ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 180

Самохвал О. О.

НАУКОВО-ПРИКЛАДНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОГО ГЕРЦОГСТВА ЛЮКСЕМБУРГ 184

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І МЕТОДИК НАВЧАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Березовський Ю. Е. СКЛАДОВІ СИСТЕМИ ЧИННИКІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ	190
Білозерська Г.О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	194
Буга О.І., Глуханюк В.М., Соловей В.В. ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЛОВИХ ІГОР	198
Будас Ю.О. ВПЛИВ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ НА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	202
Фрицюк В.А., Бузенко І. Л. СТРУКТУРА ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	207
Вознюк О.М. ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	211
Войтовик В. А. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	214
Гелеш А.В., Свірідов В.М. ПРОЦЕДУРА АКРЕДИТАЦІЙНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЬОГО СТУПЕНЮ «БАКАЛАВР» ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ	218
Гонгало Н.В ТЕХНОЛОГІЯ WEBQUEST У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	222
Гузій І.С. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ	227
Гулівата І.О. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ.....	233
Гулько Л. О. ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА» В УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ У КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ	238
Зарішняк І. М. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА ...	243
Захарасевич Н.В. СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЛЬОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	247
Захарченко Н.В. ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	252
Зубенко Т.В. ВІДПОВІДНІСТЬ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УМОВАМ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ	256
Ільєнко О.Л. ФУНКЦІЇ МАЙБУТЬОГО КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ МУНІЦИПАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ	260
Ільчук В.В. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У АГРАРНИХ ВНЗ	263

Коваль М.С.	
АНКЕТУВАННЯ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДСНС УКРАЇНИ	266
Козловський Ю.М., Козловська І.М.	
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ MIND MAP ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ШКОЛИ	269
Конівіцька Т. Я.	
РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	273
Кравцова Н.Є., Кравченко І.М.	
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ	277
Крохмаль А.М.	
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ, ЩО СПРИЯЄ ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВДОСКОНАЛЕННЮ СТУДЕНТІВ	281
Кушнір А.С.	
СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	285
Левчук О.В.	
ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД В МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ В УМОВАХ ПОГЛИБЛЕННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У СИСТЕМІ «НАУКА-ОСВІТА-ВИРОБНИЦТВО»	289
Лисий М.В., Лиса Г.В., Моклюк М.О.	
ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ	293
Манаєва Г.С., Гринь Ю.В.	
МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ АУДІЮВАННЮ ЛЕКЦІЙ ЗА ФАХОМ НА ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ	298
Маніта Л.М., Мамонтова О.Л.	
ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА З ІНСТРУМЕНТАЛІСТАМИ ТА ВОКАЛІСТАМИ	302
Манько Н. І.-В.	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ	306
Маринчук Т.Т.	
ОПАНУВАННЯ СТУДЕНТАМИ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОЇ МОВИ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ	310
Мартинюк О. В., Лисак Г. О.	
РІЗНОВИДИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ФАХОВИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	315
Марункевич Я.Ю.	
CASE STUDY ЯК ПРИКЛАД ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ	319
Михайленко І.В., Нестеренко В.О.	
РОЛЬ І МІСЦЕ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	322
Мікаєлян В.В.	
ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	325
Мовчан Л.Г., Харчук С.А.	
ДОСВІД ОН-ЛАЙН НАВЧАННЯ У ВНЗ ШВЕЦІЇ	329
Остраус Ю. М.	
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ	334
Петрук В.А., Сабодош Ю. Г.	
РОЗВИТОК САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	338

Пойда О. А.	
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ МЕТОДИЧНОГО КОЛАЖУ «ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ» У ФОРМАТІ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ	341
Покудіна Л.С.	
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ВПРОВАДЖЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІНАНСІВ, БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ ТА СТРАХУВАННЯ	345
Плахотнюк Г.	
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	349
Бойчук В.М., Бойчук О.Ю., Лісова А.В.	
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ, ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	353
Пудова С. С. , Казакова О. В.	
ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ «ІНДИВІДУАЛЬНІ МЕДИЧНІ КАРТКИ...» З МЕДІНФОРМАТИКИ МАЙБУТНІМИ СТОМАТОЛОГАМИ	359
Рикало Н. А., Андрощук О. В.	
КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ПАТОЛОГІЧНОЇ ФІЗІОЛОГІЇ СТУДЕНТАМ СТОМАТОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ	365
Романишин Ю. Л.	
МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМП'ЮТЕР-БАЗОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВНЗ	368
Семеніхіна О. В., Друшляк М. Г.	
ОРГАНІЗАЦІЯ АВТОМАТИЗОВАНОГО КОНТРОЛЮ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ: АНАЛІЗ ЗАЛУЧЕННЯ ПРОГРАМ ДИНАМІЧНОЇ МАТЕМАТИКИ	374
Серьогіна І.Ю.	
ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФІРМОВОЇ ПОСЛУГИ – KEYTERINGУ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА» У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ	378
Смілянець О.Г.	
АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ АГРАРНИМИ УНІВЕРСИТЕТАМИ УКРАЇНИ	383
Стахова О.А., Стахова М.О.	
САМОСТІЙНЕ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАГАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВВНЗ	387
Крутий К.Л., Стахова І.А.	
ПРИРОДНИЧО-НАУКОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ STEAM-ОСВІТИ.....	391
Степанченко Н.І., Окопний А.М.	
КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	395
Теклюк Г.П.	
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВА	399
Теплова О.Ю.	
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНОГО ФАХУ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ (АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ) .	403
Троян Г. В.	
ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДКАХ.....	407
Тулашвілі Ю.Й.	
ІНТЕГРАЦІЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ТА ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ СКЛАДНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ	411
Федоренко С. В.	
ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАРАТИВНОГО МЕТОДУ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	415
Форостовська Т.О.	
ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ.....	420

Чехмestрук І. В.	
НОВІТНІ МЕТОДИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	424
Шаранова Ю. В.	
BLENDED AND DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE: GENESIS, PROSPECTS OF IMPLEMENTATION IN THE LEARNING PROCESS	428
Шахов В.І., Зеленюк С.В.	
ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ...	432
Шахов В.І., Килівник А.М., Мельник І.М.	
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	436
Шпільчак Л.Я.	
З ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ СЛУХАЧІВ НТЦ «ІНОЗЕМНІ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ» НА БАЗІ ДВНЗ «ІФНМУ» ДО СКЛАДАННЯ ІСПИТУ FCE (B2 LEVEL).....	440
Білошапка Н. М.	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ВМІНЬ ВИКОРИСТОВУВАТИ ЗАСОБИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	443
Ягупець Ю.І., Сокіл М.С.	
СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КОМПЕТЕНТНОМУ ВИКОРИСТАННЮ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ	448
НАШІ АВТОРИ:	452

Наукове видання

**СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ В
ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ:
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ**

Збірник наукових праць

С 91 Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців:
методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. - Випуск 51 / редкол. - Київ-Вінниця: ТОВ
фірма «Планер», 2018. - 465 с.

Відповідальний за випуск	Р.С. Гуревич
Оригінал-макет	С.Ю. Люльчак
Технічний редактор	О.Ю. Бойчук
Комп'ютерний набір	Л.А. Любарська
Дизайн обкладинки	Р.П. Медведєв

Збірник наукових праць включено до наукометричних баз:
Index Copernicus, Google Scholar, Україніка наукова

Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (наказ Міністерства освіти і науки України № 1328 від 21 грудня 2015 року).

**Засновник Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

Офіційна веб-сторінка журналу:
<http://vspu.edu.ua/faculty/imad/sc.php>

**Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації –
серія КВ № 8417. Видане 06.02.2004 р.**

Підписано до друку 01 червня 2018 р.
Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 25
Наклад 100 прим.
ТОВ Фірма «Планер»

Реєстраційне свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців серія ДК №3506 від 25.06.2009 р.

21050, м. Вінниця, вул. Визволення, 2
Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65

<http://www.planer.com.ua> E-mail: sale@planer.com.ua

Scientific Edition

**MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES AND
INNOVATION METHODOLOGIES OF EDUCATION IN PROFESSIONAL TRAINING: METHODOLOGY,
THEORY, EXPERIENCE, PROBLEMS**

Collection of Scientific Papers

C 91 Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems // Collection of Scientific Papers. - Issue 51 / Editorial Board. - Kyiv-Vinnytsia: TOV «Planer», 2018. - 465 p.

Editor-in-Chief	R.S. Gurevych
Layout	S.Yu. Liulchak
Technical Chief	O.Yu. Boychuk
Computer typesetting	L.A. Liubarska
Cover Design	R.P. Medvedev

Collection of Scientific Papers is abstracted and indexed in scientific services:
Index Copernicus, Google Scholar, Ukrainika Naukova

Collection of Scientific Papers «Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems» is listed in Special Editions of Ukraine in «Pedagogical Science» (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine № 1328 of 21.12.2015)

Founder Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskyi Pedagogical University

Webpage of journal:

<http://vspu.edu.ua/faculty/imad/sc.php>

**Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 8417
Published of 06.02.2004.**

Signed of 01.06.2018

Format 60x84/8.

Offset paper. Risography print.

Typeface Times New Roman. Ум. др. арк. 25

Bill of 100 copies.

Publisher TOV «Planer»

Certificate of state registration of printed source in
State Register of publishers DK № 3506 of 25.06.2009

21050, Vinnytsia, Vyzvolennia St., 2

Tel.: (0432) 52-08-64; 52-08-65

<http://www.planer.com.ua> E-mail: sale@planer.com.ua